

**O Texto Dramático em Contexto de Aula  
de Língua Materna e de Língua Estrangeira:  
A Elaboração de Didascálias  
como Proposta de Atividade Pedagógica**

**Jorge Manuel Ferreira Santos**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português  
e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico  
e no Ensino Secundário**

**Versão corrigida e melhorada após defesa pública**

**Outubro, 2016**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à  
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º  
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação  
científica do Professor Doutor António Martins Gomes e  
da Professora Doutora Isabel Araújo Branco

## **AGRADECIMENTOS**

Começo por deixar uma palavra de agradecimento aos meus orientadores científicos – Professor António Martins Gomes e Professora Isabel Araújo Branco – pela disponibilidade permanente e pela atenção com que acompanharam a execução deste trabalho e a preparação da prática pedagógica ao longo de todo o ano letivo.

Às professoras cooperantes que orientaram e supervisionaram a minha prática pedagógica – Manuela Dâmaso e Sandrina Santos – um agradecimento especial pela amizade, compreensão, profissionalismo, conselhos e correções constantes e que deram um suporte inegável a toda esta aprendizagem.

Devo recordar, ainda, o acolhimento e a disponibilidade sem reservas por parte da Direção da Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, de Rio Maior, na pessoa do Dr. José Albino Correia.

Por fim, agradeço o apoio dos meus familiares e amigos e, em particular, da minha esposa e filhos, os mais presentes observadores, embora tenham sido positiva e compreensivelmente prejudicados na qualidade do tempo não dispensado na sua companhia.

**O TEXTO DRAMÁTICO EM CONTEXTO DE AULA DE LÍNGUA MATERNA  
E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
A ELABORAÇÃO DE DIDASCÁLIAS COMO PROPOSTA DE ATIVIDADE  
PEDAGÓGICA**

**THE DRAMATIC TEXT IN CLASS CONTEXT OF NATIVE LANGUAGE AND  
FOREIGN LANGUAGE:  
THE ELABORATION OF STAGE DIRECTIONS AS A PROPOSAL FOR  
PEDAGOGICAL ACTIVITIES**

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo central dar conta das atividades realizadas no âmbito da prática de ensino supervisionada em Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira. A prática pedagógica alicerçou-se na elaboração de didascálias como proposta de atividade pedagógica. Defende-se a apresentação aos alunos de uma abordagem diferente ao texto dramático, numa perspetiva de aumentar a literacia literária dos alunos e a fruição do texto dramático. Pretende-se com este contributo garantir que o aluno seja um agente atuante no seu processo de comunicação, consolidando os mecanismos linguísticos que façam dele um falante mais eficaz e socialmente integrado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto Dramático; Didascálias; Literacia Literária; Português Língua Materna; Espanhol Língua Estrangeira.

**ABSTRACT**

The main purpose of this work is to describe the activities carried out under the overseen teaching practice in Portuguese as Native Language and in Spanish as Foreign Language. The pedagogical practice was based on the drafting stage directions as proposal for pedagogical activities. It is defended the presentation to the students of a different approach to the dramatic text, with a view not only to increase the students' literary literacy but also to enjoy the dramatic text. The aim of this contribution is to ensure that the student is an active agent in his communication process by reinforcing the linguistic mechanisms, which /that will make him a more effective and socially integrated speaker.

**KEYWORDS:** Dramatic text; Stage Directions; Literary Literacy; Portuguese as a Native Language; Spanish as a Foreign Language.

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Introdução.....   | 1  |
| I – Enquadramento Institucional.....  | 3  |
| I.1. A escola – contexto e identidade da escola.....  | 3  |
| I.2. Oferta educativa e formativa.....  | 3  |
| I.3. Projeto educativo.....   | 4  |
| I.4. Manuais adotados.....  | 4  |
| I.5. Plano Anual de Atividades.....   | 5  |
| II - Fundamentação teórica.....   | 7  |
| II.1. O relevo da didascália no texto dramático.....  | 7  |
| II.2. O conceito de didascália.....   | 12 |
| II.3. Tipos de didascálias e as suas funções.....   | 15 |
| III – O programa de Português do Ensino Secundário e o programa<br>de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico..... | 22 |
| III.1. Trabalhar o texto literário em aula de LM e LE.....  | 22 |
| III.2. O Programa de Português do Ensino Secundário.....  | 24 |
| III.3. O Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico.....  | 26 |

|   |    |
|---|----|
| IV – Prática pedagógica.....  | 30 |
| IV.1. As professoras cooperantes.....   | 30 |
| IV.2. Caracterização das turmas observadas.....                               | 30 |
| IV.2.1. Caracterização das turmas de Português.....                           | 31 |
| IV.2.2. Caracterização das turmas de Espanhol.....                            | 31 |
| IV.3. O inquérito aplicado aos alunos sobre a didascália.....                 | 32 |
| IV.3.1. Resultados do inquérito nas turmas do 11.º e 12.º ano...              | 32 |
| IV.3.2. Resultados do inquérito nas turmas do 8.º e 9.º ano.....              | 33 |
| IV.3.3. Reflexão sobre os resultados.....                                     | 34 |
| IV.4. Propostas didáticas de construção de didascálias na aula de<br>PLM..... | 35 |
| IV.5. Reflexão crítica sobre as aulas lecionadas.....                         | 40 |
| IV.6. Propostas didáticas de construção de didascálias na aula de<br>ELE..... | 41 |
| IV.7. Reflexão crítica sobre as aulas lecionadas.....                         | 45 |
| Conclusão.....  | 48 |
| Referências bibliográficas.....   | 50 |
| Anexos.....   | 53 |

## **Introdução**

O presente relatório pretende dar conta das atividades no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada nas disciplinas de Português e de Espanhol na Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, em Rio Maior, durante o ano letivo de 2014/2015, bem como do trabalho de investigação e reflexão que estará na base da planificação e execução das aulas a lecionar.

Tendo como tópico orientador a elaboração de didascálias como proposta de atividade pedagógica, este trabalho propõe-se, em primeiro lugar, caracterizar a escola e os alunos com os quais trabalharemos, sintetizar alguns aspetos teóricos mais relevantes da produção académica e científica e, finalmente, apresentar as propostas pedagógicas construídas à luz da argumentação que sustentamos e que confirmam não só a viabilidade, mas sobretudo a possibilidade de melhorar a literacia literária dos alunos através da elaboração de didascálias, assim como a realização desse trabalho tanto em contexto de língua materna como de língua estrangeira.

Parece-nos, assim, fundamental conhecer a realidade em que se inserem as turmas escolhidas para a nossa intervenção pedagógica, tendo em conta o projeto educativo, as atividades previstas no plano anual de atividades. Também nos parece importante tomar conhecimento das características de cada grupo e diagnosticar o seu conhecimento sobre as didascálias, por forma a podermos conceber melhor o nosso trabalho de planificação.

Para isso, será fundamental a utilização de um inquérito sobre as didascálias, no início do ano letivo. Com os resultados desse inquérito verificaremos a pertinência do tema, ao sublinhar as carências verificadas por estes grupos de alunos relativamente ao tema das didascálias, tanto relativamente ao conceito, como na identificação dos tipos e das suas funções nos textos em que poderão ser utilizadas. Este inquérito mostra, assim, ser um instrumento importante na orientação do nosso trabalho de planificação das atividades.

Diagnosticado o ponto de partida, elaboraremos, no segundo capítulo deste relatório, o enquadramento teórico sobre as didascálias. Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o tema, destacaremos a importância da didascália no âmbito do

texto dramático, revisitaremos as definições de didascália, apresentadas por diversos estudiosos do assunto e, por fim, estudaremos os diferentes tipos de didascálias e as suas funções.

Tendo em conta a problemática e a necessidade de planificar as atividades, no terceiro capítulo, será realizado um enquadramento pedagógico à luz do programa de português para o ensino secundário e do programa de espanhol do terceiro ciclo do ensino básico. Em cada um destes programas serão abordados os domínios linguísticos, que incluem a leitura, a escrita e a reflexão linguística; o domínio das atitudes e dos valores; os aspetos socioculturais da língua; verificação da metodologia de ensino preconizada em cada programa, assim como o material a utilizar.

Dado o limite de páginas estabelecido para um relatório de estágio, optamos por apresentar, no quarto capítulo, as professoras cooperantes e, de forma sumária, a caracterização das turmas. Seguidamente, serão descritos os resultados do inquérito a aplicar, assim como a necessária reflexão sobre os mesmos e, finalmente, dar a conhecer o essencial das aulas lecionadas no decurso da prática letiva, acompanhado de uma reflexão crítica sintética, e fundamentada nos aspetos teóricos que serviram de alicerce à planificação das aulas, à produção dos materiais didáticos e à seleção dos métodos pedagógicos adotados.



## **I – Enquadramento Institucional<sup>1</sup>**

### **I.1. A escola – contexto e identidade da escola**

A Escola Dr. Augusto César da Silva Ferreira, de Rio Maior, foi fundada em 1924 pela Câmara Municipal, funcionando como Escola Comercial Municipal de Rio Maior durante cerca de cinco décadas. Depois de muitas dificuldades e transformações, já em plena democracia, esta instituição torna-se na Escola Secundária de Rio Maior.

Em 1997, é atribuído o nome de Dr. Augusto César da Silva Ferreira como patrono da escola, considerando o seu grande contributo para o ensino em Rio Maior e por ter sido o principal dinamizador para a criação da então Escola Comercial Municipal.

A grande mudança, em termos de espaço escolar, decorreu do Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, encontrando-se a escola em pleno funcionamento nas instalações melhoradas arquitetonicamente, desde 2012, no entanto ainda com uma deficiente instalação de meios informáticos e tecnológicos.

### **I.2. Oferta educativa e formativa**

Esta escola destaca-se das outras, na cidade de Rio Maior, pela oferta educativa e formativa que possui. No que diz respeito às línguas estrangeiras, por exemplo, os alunos podem escolher francês ou espanhol, no 7º ano de escolaridade e ainda, escolher a língua espanhola no ensino secundário como iniciação ou continuação.

Os alunos que apresentam muitas dificuldades no percurso académico tradicional podem ser encaminhados para um Percorso Curricular Alternativo (PCA). Recordemo-nos que estes cursos são muito específicos e têm um cariz muito prático,

---

<sup>1</sup> A informação apresentada baseou-se no Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, de Rio Maior, relativo aos anos letivos de 2012/2015.

principalmente porque o objetivo é preparar esses alunos para a integração no mercado de trabalho.

Em relação ao ensino secundário, correspondente ao 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, a oferta educativa tem três vias a partir da vasta área de cursos científico-humanísticos, ou seja, os alunos podem escolher uma das seguintes três áreas: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; ou Línguas e Humanidades. Normalmente, os alunos que escolhem esta via de ensino visam prosseguir os seus estudos académicos numa universidade.

### **I.3. Projeto Educativo**

O Projeto Educativo de uma escola expõe a sua missão e perspetiva. Neste caso, a escola tem, em primeiro lugar, como objetivo promover os ensinos básico e secundário através de uma oferta formativa e educativa diversificada. Além disso, pretende ter um papel importante na formação dos alunos, de forma a conduzi-los para o prosseguimento de estudos superiores, prepará-los para a vida ativa e incentivar a formação ao longo da vida. Também procura desenvolver os princípios da cidadania, autonomia e sentido da responsabilidade. Por fim, tem como objetivo fomentar o espírito participativo e colaborativo entre os intervenientes da comunidade escolar.

No projeto são, ainda, definidas as prioridades de intervenção, como promover o êxito dos alunos e reduzir o abandono escolar; fomentar uma cultura participativa na escola; promover a relação com a comunidade; suscitar práticas de formação contínua e promover uma cultura interna de autoavaliação. Para cada uma das prioridades são definidos objetivos, estratégias e metas.

### **I.4. Manuais adotados**

Os manuais adotados para Português, Ensino Secundário, foram: *Plural 10*, da Raiz Editora (10.º ano de escolaridade); *Interações*, da Porto Editora (11.º ano de escolaridade) e *Página Seguinte – Português 12.º ano* da Texto Editores (12.º ano de escolaridade). Não serão referidos os manuais do ensino básico, uma vez que apenas foram atribuídas turmas do 11.º e 12.º anos de escolaridade para a realização da Prática de Ensino Supervisionada.

Os manuais adotados para Espanhol, do 3.º Ciclo do Ensino Básico, foram: *¡Ahora Español! 1*, da Areal Editores (7.º ano de escolaridade); *¡Ahora Español! 2*, da Areal Editores (8.º ano de escolaridade) e *Español 3*, da Porto Editora (9.º ano de escolaridade).

### **I.5. Plano Anual de Atividades**

Depois de uma análise ao Plano Anual de Atividades, verificou-se que, no âmbito das atividades planificadas para a disciplina de Espanhol, algumas atividades foram realizadas em contexto de sala de aula, ao passo que outras foram realizadas noutros locais, fora de sala de aula. As atividades de Português foram todas fora do contexto de sala de aula. Apenas daremos relevo às atividades que impliquem ou tenham como público-alvo as turmas do 8.º e 9.º ano de Espanhol e as do 11.º e 12.º ano de Português.

As atividades efetuadas na disciplina de Português 11.º ano foram uma visita de estudo a Tires para assistir à peça *Episódios da vida romântica*, dinamizada pelo grupo Há Cultura, no segundo período. Alguns destes alunos, também inscritos na disciplina de Espanhol, realizaram uma visita de estudo a Mérida e a Cáceres, em Espanha, no segundo período, no âmbito das disciplinas de Espanhol e de História.

O 12.º ano fez uma visita de estudo ao Convento de Mafra, no terceiro período. Esta visita consistia em assistir previamente, nas instalações do convento, a uma peça de teatro sobre *Memorial do Convento*, de José Saramago, a que se seguiu a visita ao palácio, propriamente dito. Todas as turmas do 12.º ano visitaram uma exposição comemorativa do primeiro centenário da revista *Orpheu*, realizada em parceria com a Biblioteca Escolar.

Os alunos do 8.º ano desenvolveram atividades na Biblioteca da Escola relacionadas com o Dia de Reis, dentro das atividades previstas pelo grupo disciplinar de Espanhol.

Também no âmbito das atividades propostas pelo grupo disciplinar de Espanhol, os alunos do 9.º ano comemoraram o Dia de São Valentim na sala de aula, tendo composto cartas de amor em espanhol e organizado, no dia 10 de fevereiro, uma exposição com as mesmas na Biblioteca Escolar. Durante a semana de línguas, elaboraram uma exposição sobre a cultura espanhola, ao longo dos últimos 500 anos.

Esta proposta foi realizada em parceria com a Biblioteca Escolar. A 23 de abril, comemoraram o *Día del Libro*, tendo elaborado marcadores com textos, poemas e biografias de alguns escritores, na sala de aula e na escola.

Todas as turmas do 3.º Ciclo tiveram a oportunidade de participar numa campanha de informação sobre primeiros socorros e na comemoração do Dia da Hispanidade, assim como assistir a uma apresentação do Historiador de Arte Rodrigo Ezequiel, que nos veio falar da arte espanhola dos últimos cinco séculos, como consta da proposta feita ao grupo de Espanhol. Puderam assistir, também, a esta apresentação os alunos de Espanhol do Ensino Secundário. Este historiador proporcionou aos alunos de Português do 12.º ano a apresentação de uma palestra denominada “A arte pictórica na heteronímia pessoana”. Esta atividade foi proposta pelo departamento de Português.

Em parceria com a Biblioteca Escolar, este grupo dinamizou ainda uma exposição intitulada “A presença de Fernando Pessoa na Fundação António Quadros: de Fernando Ninguém a Fernando Pessoa”, o concurso “Lendo Nuno Camarneiro”, os encontros com os escritores Nuno Camarneiro e Nuno Matos Valente e a Feira do Livro.

Outras atividades da responsabilidade da Biblioteca Escolar são o Jornal de Parede e a “NewsLetter”. A escola e a comunidade escolar apresentam ainda outras ofertas de atividades inseridas nos programas do Serviço de Psicologia e Orientação, Alimentação e atividade física, Prevenção ao consumo de substâncias psicoativas, Sexualidade, Prevenção da Violência em meio escolar e Programa Eco-Escolas. Finalmente, participámos em reuniões de departamento e reuniões de avaliação, intercalares e extraordinárias, no âmbito das atividades de administração e gestão das estruturas de orientação educativa.

## **II - Fundamentação teórica**

### **II.1. O relevo da didascália no texto dramático**

A característica principal do texto dramático consiste na possibilidade de poder ser representado. Sendo assim, este texto caracteriza-se por ser escrito e destinado, desde a sua origem, a ser verbalizado e transformado com a ajuda de outros signos não-verbais (acústicos, visuais, etc.). Segundo Bárbara Taviel de Andrade, esta “es el arte de la paradoja: producción literaria y representación concreta: eterno, porque puede ser reproducido y renovado indefinidamente, pero también efímero porque cada representación es única e irrepetible” (1996: 81). Por esta razão, o seu estudo tem-se caracterizado pelo logocentrismo, ou seja, o texto tem o único elemento suscetível de ser analisado. Com a crescente importância do encenador de teatro, a representação, como objeto de estudo, tem vindo a conquistar cada vez mais espaço. Conforme refere a autora,

el diálogo de los personajes parecía ser el único texto con posibilidad de ser analizado, acostumbrados como estamos a manejar textos clásicos. Sin embargo, desde el siglo XVIII, las didascalias o indicaciones del autor a sus intérpretes empiezan a ser cada vez más extensas, llegando a veces – ya en el siglo XX – a invadir completamente el texto dramático (Taviel de Andrade, 1996: 81).

Hoje, facilmente se consegue identificar um texto teatral por apresentar espaços em branco entre os diálogos e, normalmente, apresentar, de forma sistemática, o nome das personagens que dizem o texto. Os diálogos podem ser densos, ou não, e aparecer de forma alternada, em caso de diálogo. Em todo o caso, os monólogos poderão ser ou não alternados. Também, com muita facilidade, se conseguem observar as didascálias presentes nesses textos. Como refere Jean-Pierre Ryngaert,

o texto propriamente dito apresenta-se sob a forma de verso ou prosa pontuado ou não, em termos regulares. Por fim, alguns textos de teatro incluem, além do texto destinado a ser dito pelas personagens, um metatexto (ou texto sobre o texto), conjunto das didascálias apresentadas pelo autor, nalguns casos diferenciadas por uma tipografia especial (Ryngaert, 1992: 53).

O facto do texto dramático conter dois textos alternados – o dialogado e o didascálico – não é assunto de menor importância. No entanto, a maioria dos estudos preferem debruçar-se sobre o texto dialogado, remetendo para um lugar secundário o texto didascálico; parecem preferir o conteúdo em detrimento da forma. Para além disso, negam a indissociabilidade de ambos.

A didascália, pelo menos nos primórdios da sua utilização, nem sempre assumiu a forma escrita. Assim, a utilização de didascálias, ao longo dos tempos, dependeu de muitos fatores, não havendo, em rigor, quadros teóricos e históricos muito precisos, pois todos resultam da observação direta dos escritos que sobreviveram até hoje, não sendo possível obviar as didascálias de natureza oral. Pode-se afirmar, no entanto, que cada peça, cada época e a sua estética dominante, apresentam as suas especificidades no que toca à utilização da didascália.

Ainda assim, Ryngaert (1992) refere que a didascália nos primeiros tempos era escrita na margem do texto, geralmente, como uma anotação, ou comentário, normalmente *a posteriori* do momento da escrita da peça pelo seu autor, como forma de facilitar o trabalho de encenação. Por outro lado, eram em número reduzido, depreendendo-se a maioria da informação pelo que era sugerido no próprio texto dito pelas personagens. Segundo Pavis (2003), nas tragédias gregas era vulgar assistir-se à saudação mútua de personagens, ou anunciação da entrada de uma dada personagem, na cena seguinte, através dos cânticos do *corifeu* ou do *coro*. Quando o dramaturgo não era o responsável por levar o texto à cena, esta tarefa era executada pelo *didaskalos*, termo também atribuído ao instrutor de crianças, que tinha como função dar instruções ao coro e aos atores. Desta forma, o *didaskalos* interpretava e traduzia as aspirações do dramaturgo.

De qualquer modo, existem grandes diferenças entre a didascália do teatro clássico e a do teatro moderno. Sobre isso, Ryngaert refere que

na sua origem, no teatro grego, as didascálias destinavam-se aos intérpretes. No teatro moderno, em que falamos de indicações cénicas, trata-se de textos que não são destinados a ser pronunciados no palco mas que ajudam o leitor a compreender e a imaginar a ação e as personagens. Estes textos são igualmente úteis ao encenador e aos actores durante os ensaios, mesmo se não lhes obedecem. Devemos distinguir as indicações que só dizem respeito ao evoluir da história [...] das que são exclusivamente cénicas (Ryngaert, 1992: 54).

Das variáveis que influenciaram o uso, mais ou menos substancial, de didascálias, ao longo dos tempos, destaca-se a própria vontade dos autores. Ryngaert (1992) considera duas posturas antagónicas face a esta questão. Assim, um autor que não fornece indicações significa que se abstém de dar pistas para a interpretação da peça, para além das que são subentendidas através das falas das personagens. Com esta atitude, atribui um carácter ambíguo, ou aberto ao texto, não impondo a sua interpretação do texto, sublinhando a importância que dá às palavras proferidas pelas personagens em detrimento do quadro figurativo ou do sistema de representação. Por outro lado, um autor que dá grande importância às indicações cénicas, tende a antecipar o modelo de representação, valorizando, assim, o contexto em que e como o texto das personagens é produzido.

Ao longo dos tempos, o uso da didascália parece variar em termos quantitativos. Segundo Taviel de Andrade,

la existencia e importancia de las didascalias van a variar considerablemente a lo largo de la historia del teatro: así, pasaremos de una ausencia total (teatro griego y teatro renacentista y post-renacentista europeo), a la profusión épica del naturalismo, hasta llegar a la invasión total en el texto teatral contemporáneo, como es el caso de Beckett o de Valle Inclán (1996: 83).

Isto deve-se ao facto de a personagem deixar de representar um papel secundário, procurando evidenciar um indivíduo socialmente marcado que permita uma fácil identificação por parte do espectador. Assiste-se, também, a um incremento progressivo da ação em detrimento do texto enunciado e, por outro lado, o próprio público tende a preferir o espetáculo visual. A evolução dos meios técnicos e a ampliação do espaço cénico contribui para amplificar essa preferência ao longo dos tempos. A importância do texto didascálico aumenta no século XVIII, e sobretudo no século seguinte, com o surgimento do drama romântico e do melodrama. Nesse sentido,

Se afirma la necesidad de una puesta en escena pensada y minuciosamente elaborada. Es también en este momento cuando comienza a esbozarse el papel preponderante del director de teatro en la jerarquía creadora del arte dramático (Taviel de Andrade, 1996: 83).

No século XX, dá-se uma transformação importante do texto dramático. A diversidade dramática acompanha as variações que cada autor inscreve nos seus textos. Esta exigência é-nos proporcionada pelos imperativos sociais que marcam a modernidade, sobretudo a partir da corrente estética do realismo e do naturalismo. O teatro torna-se fiel reflexo da sociedade que o rodeia. Em conjunto com o diálogo

dramático, até aos anos 70, outro discurso é desenvolvido, o discurso didascálico, em que este atinge uma quase completa autonomia.

No quadro do teatro contemporâneo, sobretudo com o aparecimento, no século XX, do drama não-aristotélico, preconizado por Brecht, o uso da didascália tem outra função. A finalidade primeira do teatro brechtiano é proporcionar ao espectador liberdade de pensamento. O autor e o encenador têm essa responsabilidade através do efeito de distanciamento e, ao libertar o espectador do drama, é-lhe dado tempo e espaço para não se deixar envolver, mas antes para pensar sobre o assunto representado. Por contraste, Peter Szondi (1983) explica que o drama aristotélico apenas se preocupa em transmitir uma determinada mensagem, sendo, para isso, necessário “prender” o espectador à dramatização.

Independentemente do uso dado por cada autor às didascálias, será interessante perceber outro aspeto referido por Dominique Maingueneau (1990). Partindo do princípio de que o texto é uma peça virtual, suscetível de um número ilimitado de interpretações, devemos prestar atenção aos elementos que produzem a enunciação. Num mesmo texto, o espectador pode ser colocado perante três tipos de enunciação, em simultâneo, e com características distintas:

celui de l’auteur à un public virtuel, celui du metteur en scène à un public spécifié, celui du personnage à une autre personnage. A cela on peut ajouter les acteurs eux-mêmes qui introduisent une instabilité supplémentaire dans le dispositif (Maingueneau, 1990: 145).

O texto didascálico aumenta qualitativamente e quantitativamente nos momentos de alteração da teatralidade. Nesta fase, o leitor e o encenador devem imaginar novas personagens e situações, objetos, gestos, etc. num cenário que resulta da interpretação de cada um. A este respeito, Fernando de Diego refere que

el autor, por su parte, codifica dentro de dicho discurso todos los signos pertinentes a la ruptura con la teatralidad anterior. El discurso didascálico tiene como función primordial inscribir en el texto dramático los nuevos signos, plausibles de ser transcodificados en la representación escénica (Diego, 1992: 1714).

Não obstante esta complexidade, é possível aplicar ao texto teatral a pragmática do texto literário. Assim, se considerarmos o enunciado (na forma escrita ou oral) como o discurso transmitido e a enunciação como a apropriação daquele enunciado por um



sujeito, o texto apresenta, desta forma, intenção e significado. Desta forma, Maingueneau (1990) afirma que também o discurso teatral pode ser marcado pela duplicidade enunciativa, em que, numa primeira fase, o autor se dirige ao público e enuncia as falas das personagens. Por sua vez, estas falas são apropriadas pelo público num dado contexto enunciativo que é instaurado a partir dessas mesmas falas.

O contexto enunciativo adensou-se, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, devido a um novo tipo de personagem que tinha necessidade de ser bem contextualizado por forma a rentabilizar o seu efeito. Com o drama burguês do século XVIII, acrescido do drama romântico e o naturalista do século seguinte, surge a necessidade de marcar socialmente o indivíduo. Neste sentido, Patrice Pavis (2003) considera que essa consciencialização e necessidade de uma maior complexidade cénica provam a utilização mais abundante das didascálias. É como se o texto quisesse anotar a sua própria futura encenação.

Como se depreende, o trabalho do encenador foi aumentando de importância, com a definição clara dos papéis do autor e do encenador. O primeiro enuncia o texto e o segundo adapta esse texto por forma a melhor contextualizá-lo, não esquecendo que, no caso da recuperação de obras antigas, é necessário ter em conta o tipo de público e o seu conhecimento da *fabula* nelas presente. A definição é tão efetiva que o autor deixa ao encenador grande parte da responsabilidade criativa, no que diz respeito ao trabalho de contextualização do enunciado. Nesta perspetiva, Ryngaert (1992) refere que

o teatro actual aceita todos os textos, quaisquer que sejam as suas origens, e deixa à encenação a responsabilidade de revelar a sua teatralidade e, na maior parte das vezes, ao espectador descobrir o seu alimento. A escrita teatral ganhou em liberdade e em flexibilidade o que por vezes perdeu em identidade (Ryngaert, 1992: 29).

Deve, no entanto, ressaltar-se que o caso particular do teatro épico brechtiano, dadas as suas características não-aristotélicas, em que o autor faz questão de acumular, em simultâneo, a dupla função de enunciativo e de encenador, recaindo, nesta última tarefa, a função de levar o público a distanciar-se do drama, ao contrário do que acontece na peça de características aristotélicas, em que o espectador é imerso numa realidade virtual proporcionada pela contextualização do texto. Ryngaert (1992) considera, assim, que Brecht “tem por objetivo colocar o espectador perante algo e fazê-lo reagir, mais do que deixá-lo à mercê dos sentimentos” (Ryngaert, 1992: 28). Anne Ubersfeld (1991) conclui que no teatro brechtiano autor e encenador são indissociáveis.

Contudo, nos casos em que o encenador se sobrepõe ao autor é criado um segundo texto que já não é o mesmo do proposto pelo escritor/autor.

Ao falar de texto de representação, Ubersfeld (1991) refere ainda que o encenador, quando inicia o seu trabalho com um texto de autor, vê-se confrontado com dois sistemas de signos, nomeadamente as didascálias, com a função de comandar ou programar, e o discurso, que será posto em cena sobre a forma fónica. Assim, por um lado, os signos que compõem as didascálias têm como significado as ordens dadas ao encenador e como referência os elementos cénicos a construir e que se integram no universo cénico. Por outro lado, os signos linguísticos que compõem o diálogo não têm só em conta o universo ficcional, mas também o do teatro e o da cena, havendo uma relação ficção-teatro que é próprio de cada texto de teatro.

Assim, Anne Ubersfeld (1976) considera que tanto o diálogo como as indicações cénicas são distintos e indissociáveis, constituindo esta dupla uma marca fundamental para que o texto possa ser identificado como texto de teatro, independentemente de, ao longo da história, ter havido um recurso maior ou menor à didascália.

Ao trabalhar estes signos, o encenador cria um universo imaginado diferente do universo real, sendo esse universo imaginado que servirá de base à contextualização do enunciado e revelará o universo representado. Como refere Jerzy Grotowski (1971: 55), “le texte de théâtre est une espèce de bistouri, qui nous permet de nous ouvrir nous-mêmes”.

## **II.2. O conceito de didascália**

As didascálias foram consideradas, durante muito tempo, como um elemento pertencente ao texto teatral, mas que não atribuíam nem lhe acrescentava nenhum significado. O leitor comum, e também os críticos literários, muitas vezes, ao abordarem uma peça de teatro, entendem que as indicações cénicas não pertencem à estrutura literária e, por isso, são externas à obra. Segundo Jiri Veltrusky (1977), esta percepção resulta da ideia de que “a play is more than the literary components of theatre” (Veltrusky, 1977: 41). Assim, alguns críticos literários consideram que estas indicações cénicas não constituem um verdadeiro texto. Peter Reynolds (1986), neste sentido, refere que “the temptation for the reader is often to pass over such detailed directions in the mistaken impression that the play begins with the opening lines of dialogue” (Reynolds, 1986: 19). Segundo Michelle Debax e Monique Martinez Thomas, (1996),

“las didascálias que se han considerado mucho tiempo como carentes de significación en la plasmación del texto teatral van interesando cada vez más, desde hace algunos años, a los estudiosos del teatro”.

Este estudo começou a efetivar-se, sobretudo nos Estados Unidos e no Canadá, tendo-se estendido à Europa através dos trabalhos de Ubersfeld e de Pavis. A partir daí, os estudiosos europeus começaram a interessar-se pelo assunto, mesmo quando, na Universidade de Montreal, no Canadá, o professor Alfredo Hermenegildo e, na Universidade de Otava, no mesmo país, e o professor José María Ruano de la Haza já tinham iniciado, alguns anos antes, os seus estudos precisamente sobre as didascálias de algumas peças de teatro espanholas, sobretudo dos séculos XVI e XVII.

Assim, e segundo vários autores, as didascálias poderão, do ponto de vista conceptual, assumir outros termos, tais como “anotações cénicas”, “texto secundário”, “paratexto” e “co-texto”. Esta diversidade indicia que os especialistas não estão de acordo quanto ao melhor termo a utilizar. Pavis (1980), por exemplo, prefere a utilização de “indicação cénica”, pois integra melhor o papel metalinguístico que ao longo da história teve este texto secundário. Por seu turno, Roman Ingarten (1971) prefere este último, uma vez que o distingue do “texto principal” ou texto dito pelas personagens. Jean-Marie Thomasseau (1984), por seu turno, recusa a ideia de texto secundário, preferindo chamar-lhe “paratexto”, justificando que este constitui um:

texte aléatoire, provisoire, d'étendue variable, distingué, en général, du texte dialogué par une typographie en italique dans les éditions imprimées. C'est un texte dépourvu de toute trace d'oralité mais "texte à voir" qui participe, lors de la lecture, à la mise en place de l'espace dramatique psychique du lecteur. Ce même texte, interprété, manipulé, tronqué, oublié par le metteur en scène, servira à la construction de l'espace ludique visible-audible par le spectateur (Thomasseau, 1984: 82).

Neste sentido, Thomasseau (1984) considera este texto meramente informativo, tendo como objetivo ser ferramenta de trabalho de um encenador ou leitura acessória de um leitor. Por outro lado, Ricardo Bartís (2003) desvaloriza o paratexto. Para ele, o mais importante é a força e a energia com que é dada à palavra dialogada, e, a propósito desta ideia, reflete o seguinte:

Mi resistencia a la publicación de los textos en los cuales trabajo [...] es porque no creo en el valor de los textos salidos de aquellos sucesos y acontecimientos que se producen en el escenario, que tampoco pueden ser transmitidos por las didascalias,

esa palabra hermosa que los autores han inventado para nombrar los comentarios de la escena. Lo más importante que pasa ahí es la fuerza y la energía con que se actúa este texto, pero la actuación no está ni podrá estar nunca dentro del texto, nunca podrá estar esa energía, esa decisión, esa voluntad de existencia que yo busco cuando dirijo un espectáculo. Siento el texto tan ajeno a mí como si fuera separado, por ejemplo, el elemento de la luz, como si me propusieran transmitir el diseño de la iluminación de ese espectáculo, porque a alguien le podría interesar el tratamiento de la luz. [...] El texto ha tenido siempre una supremacía ideológica en relación con la forma y el cuerpo, y se ha ido cristalizando la creencia de que el relato textual es el relato de los sucesos escénicos, y los sucesos escénicos no tienen nada que ver con el relato textual, porque está en juego una situación de otro orden. [...] Hay cuerpos, organicidad corporal, sangre, musculatura, química, energías de contacto que se van a poner en movimiento. Lo otro, el texto, es una excusa para eso (Bartís, 2003 : 1213).

Veltrusky (1977) reconhece as indicações cénicas como fazendo parte da estrutura literária na qual desempenha uma função importante na construção semântica, no entanto, estabelece uma relação hierárquica de estatuto inferior em relação ao diálogo propriamente dito.

Embora Kurt Spang (1991) prefira chamar-lhe “co-texto” por configurar todos os elementos textuais não intervencionados pelas personagens, mais à frente refere-os como texto secundário, relegando-o para uma condição subalterna em relação ao texto principal. Tem, no entanto, papel mais importante no drama que noutros textos literários.

Para Jeanette Savona, *et al.* (1985), o discurso didascálico define-se pelo seu carácter ilocutório fictício, tendo como principal função, em relação com o diálogo, apresentar explicitamente o estudo psicossocial fictício das personagens, através do lugar, do tempo, do vestuário e dos movimentos que esse discurso gera. Também assegura a coesão necessária de enunciados tão diversos ou contraditórios que forma o texto dramático.

Ubersfeld (1978) considera uma abordagem diferente da didascália. Para a autora, estas apresentam-se como “la part contextuelle du texte” (Ubersfeld, 1978: 22). Sendo assim, as didascálias não são consideradas segmentos textuais mas sim, os elementos que ajudam a colocar em cena o texto dramático, o que inclui os elementos que se encontram implícitos no diálogo produzido pelas personagens.

O termo didascália, embora ainda não esteja completamente definido, por diversos autores, parece, no entanto, ter sido recuperado mais recentemente uma vez que, segundo refere Taviel de Andrade sobre a didascália, esta

ya no designa un post-texto sino un texto escrito al mismo tiempo que el diálogo. De modo que, a pesar de las reticencias bien fundadas de algunos, nos parece que el término de didascalias, ya sean implícitas o explícitas, se ajusta bastante bien al concepto y, en cierto modo, ennoblece a ese "otro texto" que ya no puede ser considerado como la parte marginal de la obra teatral (Taviel de Andrade, 1996: 82-83).

### II.3. Tipos de didascálias e as suas funções

Para melhor conhecer as didascálias não basta defini-las. Saber manusear esta parte fundamental de um texto dramático passa por conhecer as suas tipologias e as suas funções. Assim sendo, Hermenegildo (1983) distingue a noção de didascália como mais ampla que a de indicação cénica, porque abarca todas as distintas marcas nos diferentes estratos textuais. Assim, as indicações cénicas são por inerência didascálias explícitas, ao passo que a didascália em sentido lato pode ser explícita ou implícita. Neste sentido, Elaine Aston e George Savona (1991) consideram as primeiras “extradialógicas”, ou separadas dos diálogos, e estas últimas “intradialógicas”, ou dentro dos próprios diálogos, confundindo-se com eles. Estes autores classificam as indicações cénicas em seis grandes grupos: a identificação das personagens, a definição física, definição vocal, aspetos formais do discurso, elementos decorativos e elementos técnicos.

Relativamente à didascália implícita, Alfredo Hermenegildo (1983) define-a como “una orden motriz que, *a priori* o *a posteriori*, justifica el movimiento — desplazamiento, gesto, mímica— del personaje enunciador o del personaje, singular o plural, destinatario del mensaje” (Hermenegildo, 1983: 716). A didascália motriz integra, assim, uma ordem, o sujeito realizador da ordem e o objeto da realização dessa ordem. A didascália enunciativa faz referência ao indicador espaço-temporal e à modalidade do movimento ou da enunciação.

Hermenegildo (1983) considera que este tipo de didascálias apresenta algumas vantagens em relação às explícitas, uma vez que rompe a ambiguidade ou neutraliza a polissemia que caracteriza o texto dramático. Sendo assim,

hay que constatar que una gran abundancia o precisión de las didascalias explícitas conlleva la pérdida correspondiente de la necesidad o de la eficacia de las didascalias implícitas. El fenómeno inverso es igualmente observable (Hermenegildo, 1983: 716).

Sobre as didascálias explícitas, Hermenegildo refere que

no son una simple ayuda a la tarea imaginativa del lector del texto, sino una indicación de la voluntad del autor, que quiere hacer valer su papel creador durante el momento de la puesta en escena, de la enunciación (Hermenegildo, 1983: 711).

Assim, as didascálias explícitas apresentam-se sobre a forma de três tipos: a identificação das personagens antes de cada fala; a identificação e classificação das personagens no início da obra e o enunciado feito pelo autor, correspondendo à sua vontade e que constituem as indicações cénicas em que, de maneira bem precisa, o autor inscreve certos gestos, mímica, aparecimentos e saídas de personagens, movimentos em palco, posturas, ações, apresentação e manipulação de objetos, através dos quais se forma “ un sistema de signos integrado de manera obligatoria — ésa es la voluntad del autor— en la enunciación del diálogo teatral” (Hermenegildo, 1983: 711).

Hermenegildo (1983) refere ainda que a lista inicial de personagens pode ser também substituída por uma didascália mais longa em que se expõe o argumento, sendo dirigido mais a um público leitor que a um público espectador.

A tipologia de didascálias presentes nos textos dramáticos é muito vasta e difícil de enumerar sem correr o risco de deixar alguma esquecida. Entre os diversos autores consultados, o critério seguido por Simone Dompeyre pareceu-nos ser mais lógico e capaz de identificar uma significativa diversidade de didascálias. Assim, o critério do lugar que as didascálias podem ocupar no texto, defendido por Dompeyre (1992), sugere a constituição de três tipos: as didascálias liminares, no início do texto, as intermediárias, no começo de cada ato, e as intersticiais, no início e no meio das réplicas dialogais.

Esta autora reconhece a existência de didascálias preliminares, que se consubstanciam nos prólogos das obras apresentadas. Este tipo de didascália apresenta, no entanto alguns problemas e, por isso, a autora não a considera. Esta constitui de facto uma vontade do autor ou dramaturgo, e isso é reconhecido, mas a simples existência de um texto prefacial não garante que seja lido por todos os leitores de uma peça teatral.

No que se refere à obra como encenação, esse texto pode orientar o trabalho do encenador, mas não é, de todo, apresentado ao espectador. Neste sentido, e embora a autora lhe reconheça tanta validade como as próprias didascálias presentes na peça teatral em si, Dompeyre (1992) prefere, assim, não as incluir na sua classificação.

Validando a prerrogativa aqui apresentada por Dompeyre, tratemos então das que constituem o texto teatral. O primeiro tipo, as didascálias liminares, são, como refere Taviel de Andrade,

como una carta de presentación de la obra y nos informan sobre algunas circunstancias de la representación. Algunas tienen como destinatario al espectador, otras al lector, y otras a ambos a la vez. Pueden ser más o menos extensas y preceden al texto dramático (1996: 86).

Podemos, então, verificar a existência de dois tipos: as didascálias liminares não específicas e as liminares específicas. Quanto às primeiras, estas são substantiadas no título que, embora não venham a especificar a peça teatral, constituem uma chamada de atenção ao leitor e ao espectador, jogando regularmente como o nome sugestivo de uma das personagens e/ou com o tema da obra. Assim, o nome da personagem, que muitas vezes indicia, por exemplo, se estamos perante uma tragédia, um drama, uma comédia, etc., alia-se, muitas vezes, ao tempo intradiegetico e ao lugar da ficção dramática. Outra forma de apresentar estas didascálias é através da utilização de um título duplo, geralmente separado pela conjunção “ou”. Como refere Taviel de Andrade,

el autor recurre a veces a un doble título lo que permite multiplicar las facetas semánticas de la obra y acrecentar así las posibilidades de atraer categorías diferentes de lectores/espectadores. Uno de los esquemas más conocidos es el que asocia en un sintagma alternativo no-exclusivo el nombre de un personaje y la indicación del tema de la obra (Taviel de Andrade, 1996: 87).

À apresentação do género dramático através do seu subgénero subjaz um pacto com o leitor/espectador, delineando à partida o tipo de intriga, desenlace e os tipos de escrita, evidenciando, muitas vezes, as palavras-chave que ajudarão o público a escolher a obra, ou tipo de obra, que lhe interessa.

Outro tipo de didascálias iniciais, apresentadas por Dompeyre (1992), são as liminares específicas. A partir dos séculos XVII e XVIII, o público, para além de mostrar interesse por determinados subgéneros de teatro, manifesta também interesse

pelo desempenho de um determinado ator, pelo que, nesta época, tornou-se comum a apresentação da listagem inicial de personagens e dos respetivos atores, encarregues daquele papel. Sobre este ponto, Taviel de Andrade considera ainda que

esta presentación nombra a los personajes pero también puede designar a los protagonistas como en una ficha de identidad. El teatro, al igual que la novela inventa y bautiza a sus personajes cuyo nombre - casi nunca arbitrario ofrece connotaciones diversas. Por el nombre se esboza un personaje atribuyéndole un conjunto de rasgos organizados que pueden situar el rango social del personaje, reflejar posiciones ideológicas, constituir guiños cómplices entre el autor y su auditorio e, incluso, remitir a la intertextualidad (Taviel de Andrade, 1996: 88).

Existem casos em que o dramaturgo não deixa este trabalho interpretativo por mãos alheias, encarregando-se ele próprio de caracterizar todas as personagens. Neste caso, serão apresentados traços físicos e psíquicos e, muitas vezes, a carga afetiva que o ator/criador da personagem pretende associar à sua criação. Também é costume encontrar entre as didascálias iniciais as de tipo toponímico e temporal. Neste sentido, Taviel de Andrade refere que

estas didascalias siguen a la didascalia inicial, y precisan el lugar global de la acción, mediante una frase breve, asertiva; esta didascalia puede limitarse a su función estrictamente toponímica de indicar el lugar geográfico [...] pero casi siempre entraña significados simbólicos, por ejemplo, el alejamiento de Francia en todos los sentidos (sentimental y político), al que se añade el exotismo que sugiere España (Taviel e Andrade, 1996: 89).

A identificação das personagens é muito importante numa peça de teatro que antecede à construção da própria personagem e do cenário. Colocar o nome da personagem ao lado das outras numa lista inicial permite avaliar de forma rápida o sistema de relações e o meio em que a personagem se move. Por outro lado, segundo Aston e Savona (1991), a caracterização física também é muito importante pois permite uma verdadeira identificação cénica da personagem, pela sua aparência física, vestuário, contexto social, estado anímico e relações com os outros. A definição vocal e os aspetos formais de discurso são o tipo de indicações que permitem a construção do texto espetacular. Nelas são sugeridas as tonalidades e as variantes linguísticas em que o texto é ou pode ser reproduzido de forma oral.

Finalmente, as didascálias podem indicar uma referência temporal. Como acontece nas toponímicas, a apresentação de uma data específica poderá indiciar ou



esconder determinadas posturas políticas por parte do dramaturgo, ora vincando essa data simbólica, através da temática tratada, ora, embora apresente a data, o tema não aborda a nova situação, sendo a nova realidade sociopolítica praticamente ignorada. Esta situação é especialmente válida após revoluções marcantes na história das civilizações, como é o caso da Revolução Francesa.

Dompeyre (1992) apresenta um segundo tipo de didascálias, as intermediárias, que se encontram associadas à divisão macroestrutural da peça de teatro em atos e da divisão interna em cenas. Para a formação do conceito de cena, as didascálias são muito importantes, sobretudo as que marcam a entrada e a saída das personagens.

Embora as indicações temporais e toponímicas possam estar plasmadas nas didascálias iniciais, Taviel de Andrade (1996) refere que estas poderão aparecer novamente nas didascálias intermediárias sempre que for necessária a alteração de um espaço físico ou temporal. Este tipo de didascálias é também caracterizado pela indicação da decoração, sobretudo no que se refere à descrição de alguns acessórios. Segundo Taviel de Andrade, “el análisis del objeto es una aproximación activa del teatro, porque pone de relieve el universo particular de cada obra” (Taviel de Andrade, 1996: 92).

Uma vez que estes objetos estão carregados de significado, é recorrente a sua referência ser apresentada sob a forma de didascálias intersticiais, aparecendo assim dentro das réplicas dialogais.

O terceiro tipo de didascálias apresentadas por Dompeyre (1992) são, assim, as intersticiais, que de uma maneira geral, podem constituir-se sob a forma de indicações gestuais, de movimentos, de mímicas, determinações elocutórias e psicológicas, assim como situações particulares de enunciação do locutor e, ainda, as didascálias musicais que merecem, só por si, um estudo particular.

Os elementos decorativos dão corpo à conceção visual da obra. Como refere Aurelio González:

En las acotaciones se plasman las ideas del dramaturgo sobre vestuario, elemento importante de caracterización, así como de las apariencias, utilería y demás elementos técnicos de la representación más allá de la actuación (González, 1995: 161).

Nestes últimos elementos cabem os objetos presentes em cena e o mobiliário, assim como o simbolismo atribuído a cada um.

As indicações técnicas referem-se essencialmente a três elementos: cenográficos, sonoros e iluminação. Segundo González:

Los recursos técnicos pueden combinarse y establecer secuencias con parlamentos exclamativos y entradas de actores que resultan más impresionantes por el apoyo técnico de los sonidos o las fuentes luminosas (González, 1995: 164).

Os elementos sonoros podem não ser constituídos somente pelas falas, tanto fora como dentro da cena. Ruídos e música também fazem parte do rol de elementos que servem para situar, especialmente, uma determinada situação, quer ela seja fantástica ou realista. Dentro dos elementos técnicos encontramos, também, a maquinaria teatral. Como refere González:

El último elemento es el de la maquinaria teatral, la tramoya que permitía apariciones y desapariciones fantásticas o el uso de trampas para efectos especiales de fuego, humos, etc. (González, 1995: 164).

Debax e Martinez Thomas chamam a este tipo de didascálias as “didascálias paralinguísticas” que incluem, segundo as autoras, “las risas, los llantos, los sonidos, las didascálias musicales y coreográficas” (Débax e MartinezThomas, 1996: 35).

Também consideram a existência de didascálias de ações não-verbais, de ações verbais, de entrada e de saída de personagens e as didascálias preparatórias.

Para além destas indicações cénicas, que demonstram a vontade do dramaturgo na conceção do texto dramático, existem também as indicações administrativas em que o autor sugere formas de organizar o número total de atores para desempenhar os papéis, mostrando, por exemplo, que é possível o mesmo ator assumir mais do que um papel e deixar claras as suas exigências para que as companhias de teatro cumpram as regras de montagem do espetáculo, diminuindo a possibilidade de ocorrência de possíveis falhas.

González dá-nos conta também da existência de indicações não-teatrais, e refere o seguinte:

Hay algunos ejemplos de acotaciones que han llamado la atención de los especialistas, por lo general para indicar su fuerte carga narrativa y así subrayar la tendencia del novelista. Sin embargo esto tal vez no sea muy exacto ya que este tipo de acotaciones lo encontramos solo en aquellas obras que podemos definir como de “historia” [...] en las cuales por lo tanto el valor de verdad [...] es más importante. Entonces creo que no se debe pensar en una interferencia del novelista en el dramaturgo, sino una acción consciente del dramaturgo, que por otra parte no es una entidad que no se debe percibir, sino por el contrario muy real, sobre todo cuando tiene la conciencia de “autor” (González, 1995: 165-166).

Especificamente para obras que se destinam à difusão impressa de textos dramáticos que não constituam necessariamente um texto teatral, pelo menos à partida, existe um tipo de indicações que são dirigidas ao leitor. Contam-se, como exemplos deste tipo de didascália, a identificação numérica de personagens ocasionais que, pela sua curta permanência, não lhes é atribuído um nome, embora necessitem de ser identificadas.

### **III – O programa de Português do Ensino Secundário e o programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico**

Conforme é referido por Maria da Conceição Coelho (2002)<sup>2</sup>, o ensino de Português, língua materna, no Ensino Secundário, é regulado pelo *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos* para os cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos, sendo da responsabilidade do Ministério da Educação, e visa harmonizar o ensino desta língua a nível nacional. Da mesma forma, o Programa de Espanhol do 3.º Ciclo (Ministério da Educação, 1997), também é da responsabilidade do Ministério da Educação, sendo regulado por um currículo que o uniformiza e equipara aos demais países da União Europeia. Este Programa tem por base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001) que circunscreve as competências a desenvolver e os objetivos a atingir pelos alunos de línguas estrangeiras na União Europeia.

Aqui, tentaremos proceder a uma breve análise dos programas de Português do Ensino Secundário e Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico, enumerar as semelhanças e as diferenças entre eles e explanar de que forma estes se articulam com as atividades do estudo do texto literário e a subsequente tarefa de elaboração de didascálias, como propõe o presente trabalho.

#### **III.1. Trabalhar o texto literário em aula de LM e LE**

Os programas apresentam alguns princípios orientadores da implementação do ensino da língua materna e da língua estrangeira, em que se podem encontrar alguns traços comuns. Em termos gerais, é apontada a necessidade de ambas permitirem o desenvolvimento dos

mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do

---

<sup>2</sup> O *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos* foi homologado a 23 de maio de 2001 para o 10.º ano e a 25 de março de 2002 para o 11.º e 12.º anos, mantendo-se em vigor até ao ano letivo 2014/2015 para o 12.º ano.

aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo (Coelho, 2002: 2).

O programa de Espanhol (Ministério da Educação, 1997) considera que o estudo de uma língua estrangeira permite “uma ajuda considerável para uma melhor compreensão da língua materna, ao promover a reflexão sobre o Funcionamento da Língua – estrangeira e materna” (Coelho, 2002: 5). O estudo contrastivo de várias línguas permite entrar em contacto com outras realidades culturais, assumindo-se, assim, uma abordagem intercultural, que permitirá uma visão mais ampla e rica da realidade.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001) entende que uma educação plurilingue deve ser diversificada por forma a permitir que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver as suas competências plurilingues. Não devemos, no entanto, considerar que o conhecimento de cada língua seja estanque. Pelo contrário, através dele “constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se interrelacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001: 23). Isto ajudará a reconhecer um repositório internacional comum que permitirá ao aluno desenvolver, de forma mais eficaz, as suas competências perante textos orais e escritos em língua estrangeira.

Outro ponto comum entre os dois programas prende-se com o desenvolvimento de valores. Assim, o Programa de Português (Coelho, 2002) refere que esta disciplina contribui para o enriquecimento educacional do aprendente, enquanto indivíduo, desenvolvendo-lhe a autonomia, responsabilidade e espírito crítico; preparando-o, enquanto cidadão, para o multiculturalismo social e linguístico e para o desempenho adequado de uma cidadania plena e informada. De referir ainda que o programa de língua materna (*idem*) também alude ao multiculturalismo, conforme referido atrás pelo QECR (Conselho da Europa, 2001). O programa de Espanhol 3.º Ciclo Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997) especifica ainda que esta disciplina pretende incrementar a comunicação como promotora de interação social, desenvolvendo o respeito pelos outros e pela diferença e, ao mesmo tempo, lançando as sementes para o florescimento de um espírito de interajuda, cooperação e solidariedade intercultural. Faz

referência, ainda, às capacidades socio-afetivas, estético-culturais e psicomotoras e ao desenvolvimento da sua criatividade.

Podemos, pois, encontrar na generalidade, em cada uma das disciplinas, muitos pontos em comum, sendo a exceção feita para os conteúdos da componente sociolinguística da competência comunicativa em língua, que são inerentes a cada uma delas, e para os conteúdos da componente linguísticas, que também é distinta e própria de cada língua (Conselho da Europa, 2001). Neste sentido, será pertinente abordar os programas de Português do Ensino Secundário e de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico para poder apresentar os pontos programáticos de cada língua e que se relacionam diretamente com o tema do nosso trabalho.

### **III.2. O Programa de Português do Ensino Secundário**

O programa de Português do Ensino Secundário tem como objetivo dotar o aluno de um conjunto de conhecimentos e desenvolver competências que o capacite para a reflexão e o uso da língua materna. Torna-se, também, necessária a adoção de uma nomenclatura gramatical adequada e o aprofundamento de uma consciência metalinguística. Neste sentido, este programa refere:

reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação (Coelho, 2002: 2).

Assim, o programa de Português considera que a aprendizagem da língua materna fornece o desenvolvimento de valores tais como: saber ouvir, compreender o outro, saber expressar as suas opiniões, vontades, sentimentos e receios, tendo em conta o contexto metalinguístico que, em certa medida, se relaciona com a forma como o indivíduo age e interage em sociedade. A observação destas práticas é fundamental para integrar o aprendente na sociedade em que se insere.

Outro ponto importante do programa de Português é a ampla aposta na leitura, em que se promove

o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios

transacional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania. A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando a dimensão humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, são selecionados para leitura obrigatória autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum (Coelho, 2002: 5).

Desta forma, o programa proposto para a disciplina de Português do Ensino Secundário, de modo a dar resposta às linhas até aqui traçadas, defende que a língua materna deverá promover as seguintes finalidades:

- Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;
- Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;
- Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;
- Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;
- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;
- Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta (Coelho, 2002:6).

Em termos de conteúdos, e no que diz respeito ao presente estudo, podemos observar que o 11.º ano de escolaridade apresenta, na sua lista de sugestões literárias, o estudo do texto de teatro *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, e para o 12.º ano de escolaridade o texto, também de teatro, *Felizmente há luar*, de Luís de Sttau Monteiro (Coelho, 2002: 14-15).

Quanto às sugestões metodológicas, o programa de português sugere que se tenham em conta as três etapas que podem ocorrer no ato de ler:

- A **pré-leitura** pressupõe: a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se

possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; observação/reconhecimento/interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função;

- A **leitura** pressupõe a construção dos sentidos do texto, feita através de estratégias adequadas;
- A **pós-leitura** pressupõe atividades de reação/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências (Coelho, 2002).

O estudo de uma obra literária não deve esquecer o necessário trabalho de conhecimento explícito da língua e o aproveitamento das ideias e mensagens contidas no texto literário para a formação do aluno como cidadão, dando cumprimento à transversalidade que esta disciplina permite em relação às outras disciplinas do currículo escolar. Continuando o nosso percurso pelos programas em foco, de seguida, abordaremos os pontos programáticos próprios da língua espanhola que se interligam com o tema em estudo.

### **III.3. O Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico**

O programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997) tem como objetivo fazer o aluno adquirir as competências básicas de comunicação em língua espanhola. Neste ponto, considera-se fundamental que o aluno compreenda e produza textos orais e escritos de natureza diversificada, de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, assim como permitir que se utilizem estratégias que ajudem a ultrapassar eventuais dificuldades de comunicação. Em termos culturais, a disciplina de Espanhol, língua estrangeira, vem dar a conhecer a riqueza idiomática e cultural, não só da realidade europeia, em que Espanha está inserida, como da diversidade apresentada pelos países falantes de língua espanhola espalhados pela América.

No que diz respeito às atitudes e valores, e à semelhança do preconizado pelo programa de Português, já abordado, o programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico pretende favorecer o desenvolvimento do sentido da responsabilidade, da autonomia, da capacidade de iniciativa e do poder de decisão. Por outro lado, pretende ainda permitir a construção de uma identidade pessoal e social, desenvolver atitudes de sociabilidade, espírito crítico, confiança em si próprio e nos outros, e promover atitudes de tolerância e de cooperação.



Neste sentido, o programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico tem as seguintes finalidades, a ter em conta:

- Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos;
- Favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania;
- Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio-afetivas, estético-culturais e psicomotoras;
- Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia;
- Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos (Ministério da Educação, 1997: 7).

O trabalho a realizar com didascálias permite abarcar todos os domínios previstos no programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o que implicará a realização de atividades no âmbito da compreensão e expressão oral, a compreensão e expressão escrita, aliada à reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, assim como os aspetos socioculturais e o necessário desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores.

Como orientação metodológica, e visto que nos encontramos com um tema pouco trabalhado em aula de língua estrangeira, propõe-se uma preparação prévia do terreno para a implementação de textos literários e de atividades em torno das didascálias. Como refere o programa,

ao professor caberá a decisão de como pôr os conteúdos em prática, de uma forma global, pois é necessário salientar que é através da integração dos mesmos que o aluno melhor desenvolve a sua competência comunicativa, sendo portanto necessário criar situações comunicativas facilitadoras da prática de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos (Ministério da Educação, 1997: 29).

O aluno deverá ser implicado no seu próprio processo de formação, sendo responsabilizado pelas suas decisões. Para isso, é necessário que se aperceba das dificuldades e dos desafios que irá enfrentar. Essa tomada de decisão surgirá de uma reflexão crítica anterior, mediada pelo professor.

Os alunos poderão, assim, expressar a sua opinião quanto aos objetivos concretos do ano, o tipo de atividades para atingir esses objetivos, os temas de trabalho, os materiais, a organização da aula (trabalho de pares, pequeno grupo, grande grupo, individual...). O resultado deste processo de negociação concretizar-se-á no plano de trabalho, no qual se estabelecem os compromissos, as atribuições de responsabilidades e as tarefas (Ministério da Educação, 1997: 29).

Por forma a consciencializar os alunos do seu ponto de partida e do caminho a percorrer, foram-lhes fornecidos os dados sobre a avaliação diagnóstica feita em relação ao seu entendimento genérico sobre as didascálias e a sua função nos diferentes tipos de texto, em que estas podem ocorrer, através dos dados obtidos da aplicação do inquérito<sup>3</sup>, que permitiram, por sua vez, realizar uma reflexão conjunta sobre o trabalho a desenvolver, por forma a colmatar eventuais lacunas de conhecimento. Ao mesmo tempo, pretendeu-se que o aluno participasse “na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pela sua própria aprendizagem e pelo decurso das aulas” (Ministério da Educação, 1997: 29).

Por tratar-se de uma língua estrangeira, o paradigma metodológico utilizado é o comunicativo uma vez que permite “um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si” (Ministério da Educação, 1997: 5). Assim, a comunicação em língua estrangeira cria situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que englobem os aspetos socioculturais que lhe estão associados. O programa permite, ainda, que se estudem textos expressivos, tais como peças de teatro e textos narrativos, nos quais se inscrevem os contos breves. Em língua estrangeira, decidiu-se trabalhar a construção de didascálias a partir da adaptação de um conto literário breve, por forma a ampliar o âmbito pluricultural. Também se decidiu por um conto pertencente a uma das variantes do espanhol falado na América Latina, pertencente ao autor uruguaio Eduardo Galeano, com o título “Celebración de la Fantasía”<sup>4</sup>.

Dadas as características da Prática de Ensino Supervisionada, em que não é possível planificar em contínuo, de modo a poder realizar um trabalho de projeto, optou-se pelo trabalho por tarefas, embora numa abordagem global se possam atribuir

---

<sup>3</sup> Vide Anexo 1.

<sup>4</sup> Conto que integra a obra *El libro de los abrazos* de Eduardo Galeano, (1989). Vide Anexo 6.

características de trabalho de projeto, no sentido que tem como proposta última a construção de didascálias, não invalidando que se realizem outras tarefas, ao longo do ano letivo, que preparem os alunos para esta grande tarefa final. Assim, segundo o programa de Espanhol, o trabalho por tarefas “consiste num conjunto de atividades realizadas na aula que implique a compreensão, manipulação, produção e interação na língua estrangeira, concentradas prioritariamente mais no significado do que na forma” (Ministério da Educação, 1997: 32).

Feita a análise do que é possível trabalhar em relação às didascálias, no próximo capítulo serão descritos os procedimentos realizados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, os resultados obtidos com essa tarefa e outras tarefas de preparação, assim como uma reflexão sobre esses resultados.

## **IV – Prática pedagógica**

### **IV.1. As professoras cooperantes**

A Prática de Ensino Supervisionada abrange as disciplinas de Português e de Espanhol. Colaboraram nesta tarefa uma professora de Português, do ensino secundário, e outra de Espanhol, do ensino básico, que passaremos a apresentar. Os dados referentes ao perfil dos professores cooperantes foram colhidos através da aplicação de um questionário e algumas conversas informais.

A professora cooperante de Português, Manuela Dâmaso, é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante em Estudos Portugueses e Franceses – pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É professora profissionalizada desde 1988 e leciona a disciplina de Português há 35 anos.

No atual ano letivo, desempenhou os cargos de Diretora de Turma, Formadora e Coordenadora do Departamento de Línguas, tendo lecionado a duas turmas do 11.º ano e a duas turmas do 12.º ano.

A professora cooperante de Espanhol, Sandrina Santos, é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante Estudos Franceses e Espanhóis – pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É profissionalizada desde 2007 e leciona a disciplina de Espanhol há 8 anos.

No atual ano letivo, desempenha o cargo de Subcoordenadora do grupo de Espanhol, tendo dado aulas a turmas de 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Básico e a duas turmas de 10.º ano do Ensino Profissional de Multimédia e de Marketing.

### **IV.2. Caracterização das turmas observadas**

Para além da observação direta em contexto de sala de aula, torna-se pertinente ter um conhecimento mais aprofundado dos alunos que constituem as turmas. Assim, evidenciaremos aspetos referentes à constituição de cada uma delas, assim como o aproveitamento e o comportamento apresentados ao longo do ano letivo.

#### **IV.2.1. Caracterização das turmas de Português**

As duas turmas acompanhadas na disciplina de português – o 11.º C e o 12.º A – eram ambas do Ensino Secundário, da área de Ciências e Tecnologia. Na turma do 11.º C, a média de idades é de 16 anos e existem 27 alunos – 22 meninas e 5 meninos. Destes alunos, 3 encontram-se a repetir o ano. O aproveitamento da turma foi satisfatório, e o comportamento também. A turma do 12.º A apresentava uma média de idades de 18 anos. Era constituída por 30 alunos – 16 meninas e 14 meninos, encontrando-se a repetir o ano 6 alunos. O aproveitamento da turma atingiu o Muito Bom e o comportamento Bom.

Em nenhuma das turmas houve Planos de Acompanhamento Pedagógico, nem os alunos tiveram necessidade de frequentar o Apoio Pedagógico Acrescido a nenhuma disciplina. Tanto numa turma como na outra, são alunos com postura correta em sala de aula, trabalhadores e cumpridores das suas obrigações. Nenhuma das turmas apresentava alunos com Necessidades Educativas Especiais e uma larga maioria praticava desporto fora do horário escolar. Alguns alunos destas turmas eram atletas de alta competição no âmbito da natação, encontrando-se em preparação para jogos de alta competição.

#### **IV.2.2. Caracterização das turmas de Espanhol**

As turmas acompanhadas na disciplina de Espanhol – o 8.º A e o 9.ºA – eram ambas do Ensino Básico. A turma do 8.º A é composta por 25 alunos – 13 meninas e 12 meninos, com média de idades de 13 anos. Durante o ano letivo, os alunos apresentaram um comportamento satisfatório e um bom aproveitamento.

No que respeita à turma do 9.º A, esta conta com um total de 27 alunos – 16 meninas e 11 meninos – com média de idades de 14 anos. Durante o ano letivo, os alunos apresentaram um bom comportamento e um aproveitamento satisfatório.

### **IV.3. O inquérito aplicado aos alunos sobre a didascália**

A implementação de um inquérito<sup>5</sup> foi realizada no início da Prática de Ensino Supervisionada, quando apresentámos aos alunos o propósito do nosso estudo. Teve como objetivo principal aferir os conhecimentos dos alunos acerca das didascálias, antes de serem aplicadas as atividades propostas neste relatório sobre as mesmas, constituindo, assim, um elemento de avaliação diagnóstica; desta forma, os elementos recolhidos serviriam para facilitar o nosso processo de planificação das aulas a lecionar e das atividades relacionadas com as didascálias.

Assim, as questões procuraram dar a conhecer o conceito de didascália preponderante em cada turma inquirida, as razões da necessidade da utilização das mesmas em alguns textos, as vantagens e as desvantagens do seu uso ou presença no texto e tipos de texto ou géneros textuais em que fosse possível encontrar a didascália. O inquérito caracterizou-se por conter uma pergunta fechada e quatro perguntas abertas. O tratamento estatístico destas últimas foi feito através da análise de conteúdo, tendo sido consideradas, em alguns casos, mais do que uma resposta em cada item.

Em termos pragmáticos, na terceira questão, de resposta fechada, foi dada a hipótese de os alunos escolherem, numa lista de treze itens, as funções que as didascálias podem desempenhar num texto. Neste caso, de resposta fechada, foi apenas registada a frequência das respostas em relação a cada turma, com o objetivo de determinar a tendência do grupo no que diz respeito às escolhas efetuadas ou aos itens mais preferidos pelos alunos.

#### **IV.3.1. Resultados do inquérito nas turmas do 11.º e 12.º ano**

Relativamente ao conceito, tanto os alunos do 11.º ano como os do 12.º ano<sup>6</sup> definem as didascálias como indicações cénicas do autor, cuja função principal é informar o encenador e os atores da intenção do autor ou dramaturgo. Uma grande percentagem considera, ainda, que estas constituem uma informação adicional ao leitor de uma peça de teatro. Uma minoria dos alunos tende a definir o termo, recorrendo às

---

<sup>5</sup> Vide Anexo 1.

<sup>6</sup> Vide Anexos 2 e 3.

funções que a didascália pode assumir. Esta situação é mais comum nos alunos do 11.º ano.

No que diz respeito à necessidade das didascálias, grande parte dos alunos entende que as didascálias facilitam o trabalho do encenador e dos atores e que são de grande utilidade para o leitor.

Quanto à função da didascália, de uma maneira geral, os alunos reconheceram a validade das treze funções apresentadas no inquérito. Devemos ressaltar, no entanto, que alguns alunos do 11.º ano ainda consideram o guarda-roupa, a listagem inicial de personagens e o nome das personagens como não fazendo parte do rol de funções apresentado ou desvalorizando a sua importância.

Os alunos do 11.º e 12.º anos, de maneira geral, referem que a didascália é vantajosa tanto para o encenador e os atores, como para o leitor. Nota-se uma grande preocupação, também, nas condições de receção da obra por parte do leitor/espectador. Por outro lado, a esmagadora maioria dos alunos não respondeu, ou não soube responder, à questão das desvantagens da didascália. Alguns afirmaram mesmo que não existem desvantagens. Da minoria que respondeu, uma parte mostrou preocupações com o efeito do abrandamento do ritmo de leitura e outra assinalou o entrave à improvisação, ao uso da imaginação livre por parte do leitor.

Finalmente, no que diz respeito aos tipos ou géneros de texto, os alunos dos dois anos, na sua grande maioria, referem o texto dramático e adicionam outras hipóteses, tais como diálogos, textos narrativos, tragédias e comédias. Os alunos do 12.º ano consideram ainda a entrevista, guiões de filmes e bandas desenhadas.

#### **IV.3.2. Resultados do inquérito nas turmas do 8.º e 9.º ano**

De uma maneira geral, tanto os alunos do 8.º ano como os do 9.º ano<sup>7</sup> referem que as didascálias são indicações cénicas. No entanto, só o 9.º ano entende que estas indicações cénicas são destinadas às personagens e que correspondem ao texto não dito pelas personagens. Nota-se, contudo, a preocupação de ilustrar a definição com exemplos, sobretudo no que diz respeito à indicação espaço-temporal.

Quanto à necessidade das didascálias, os alunos focam-se, sobretudo, no ponto de vista do leitor, o qual fica mais esclarecido ao ler texto com didascálias. Nota-se,

---

<sup>7</sup> Vide Anexos 4 e 5.

ainda, nesta resposta a necessidade de dar exemplos de didascálias. Os alunos do 9.º ano referiram ainda que as indicações cénicas também são úteis para o trabalho dos atores.

Tanto os alunos do 8.º ano como os do 9.º ano valorizaram mais as funções de indicação de movimento, atitudes das personagens, tom de voz e espaço-temporais. Por outro lado, os dois níveis de ensino também coincidem nas funções menos valorizadas: as condições em que o diálogo é enunciado, a descrição psicológica da personagem, o guarda-roupa e a listagem inicial das personagens. Ambas as turmas escolheram, de forma minoritária, a indicação do nome das personagens à esquerda das suas falas, no entanto, o 9.º ano parece valorizar mais esse facto que o 8.º ano.

No que diz respeito às vantagens, as respostas foram muito diversas. Para o 8.º ano a didascália permite orientar o trabalho dos atores e dos leitores, no entanto, para o 9.º ano a maioria considera que é uma vantagem, sobretudo para os atores. No que diz respeito ao leitor, o 9.º ano refere também a figura do espectador, assumindo-se aqui a ideia de que o texto dramático também serve o espetáculo e não só a leitura. São também apresentadas preocupações formais: quanto maior for o número de didascálias, maior a dramaticidade do texto. Quanto às desvantagens, embora a grande maioria não tenha respondido a esta questão, os que responderam demonstram preocupações com a quebra do ritmo da leitura, ou que a didascália, muitas vezes, é motivo de confusão, não permitindo entender a mensagem contida na obra.

A maioria dos alunos respondeu que a didascália era uma característica do texto dramático. Uma minoria dos alunos do 8.º ano identifica a existência de didascálias em diálogos, textos narrativos, textos sobre teatro, contos, representações televisivas, textos descritivos e guiões de filmes, ao passo que o 9.º ano assinala a existência de didascálias em narrações, diálogos, textos declarativos, expressivos, argumentativos, textos de cinema e entrevistas.

#### **IV.3.3. Reflexão sobre os resultados**

Após a leitura dos resultados do inquérito, foi necessário fazer uma reflexão atenta sobre os mesmos. Como referimos anteriormente, este inquérito serviu de base a um trabalho de avaliação diagnóstica que é fundamental no momento de iniciar a planificação de qualquer atividade. Assim, tendo em conta a diversidade do público-alvo, foi necessário, ao longo do ano letivo, trazer para a aula conteúdos e atividades que fossem abordando a temática das didascálias, de forma a poder acrescentar outro



conhecimento, para além daquele que os alunos já possuíam e que foi conhecido através deste inquérito.

Apesar de podermos encontrar nos alunos respostas muito diversas, ainda assim é possível gizar algumas conclusões. Os alunos de Espanhol, estando a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico apresentam a necessidade de ilustrar as suas respostas com o recurso a exemplos, sobretudo nas duas primeiras perguntas sobre o conceito e a necessidade das didascálias. Os alunos de Português, que frequentam o ensino secundário, já não têm essa necessidade, sendo mais assertivos nas suas respostas. No que diz respeito às funções das didascálias, os alunos mais novos (do 8.º e do 9.º anos) tendem a desvalorizar algumas categorias, mesmo aquelas que são mais frequentes, tais como a identificação do nome das personagens à esquerda das falas. Nos últimos dois itens do inquérito, relativos às vantagens e desvantagens do uso da didascália e tipos ou géneros de texto com presença de didascálias, mais uma vez os alunos do ensino secundário foram mais assertivos, preocupando-se mais com os aspetos pragmáticos da didascália e não tanto com a sua própria experiência como leitores ou espectadores de teatro.

Perante este quadro, pareceu-nos ter informação diagnóstica suficiente e pertinente para realizar algumas atividades com estes alunos de forma a melhorar os conhecimentos que têm sobre o assunto, no caso dos alunos do 8.º e do 9.º ano e aproveitar os conhecimentos razoáveis, demonstrados pelos alunos do 11.º e do 12.º ano, para desenvolver competências no âmbito da criação textual, utilizando didascálias para o efeito.

Nos capítulos seguintes, vamos efetuar um enquadramento teórico sobre a didascália, enquanto elemento do texto dramático, em que será definido o conceito e demonstrado o interesse do tema deste trabalho em contexto de aula de língua materna e de língua estrangeira.

#### **IV.4. Propostas didáticas de construção de didascálias na aula de PLM**

As propostas didáticas que apresentamos foram planeadas a partir do programa de Português para o 11.º ano e 12.º ano, integradas na sequência curricular seguida pela escola e tendo em consideração o método do professor titular da disciplina. Não devemos esquecer o propósito destas atividades: valorizar a construção de didascálias no âmbito da escrita de textos dramáticos. Devido a esta estrutura formal, o texto

dramático tende a controlar o funcionamento dos signos da representação em palco, sendo os seus mediadores o encenador e o ator, independentemente da existência de signos autónomos, produzidos em relação direta ou indireta com o texto. Sobre isto, Anne Ubersfeld refere que

le trait fondamental du discours théâtral est de ne pas pouvoir de se comprendre autrement que comme une série d'ordres donnés en vue d'une production scénique, d'une représentation, d'être adressée à des destinataires-médiateurs, charge de le répercuter à un destinataire-public (Ubersfeld, 1982: 235).

Assim, apresentamos duas sequências didáticas em que foi possível trabalhar as didascálias. Apenas nos foi possível abordá-las nas sequências relacionadas com o texto dramático, sendo uma dessas sequências relativa a *Frei Luís de Sousa*, para o 11.º ano, e *Felizmente há luar!*, para o 12.º ano. Com o intuito de consolidar os conhecimentos dos alunos sobre as didascálias, foram realizadas duas sequências didáticas preliminares. Esta abordagem prévia só pôde ter lugar na fase inicial da sequência curricular sobre o texto dramático, de modo a contextualizar devidamente a sua introdução. Por seu turno, a proposta de construção de didascálias, propriamente dita, foi guardada para o final, permitindo que os alunos estivessem suficientemente imersos no estudo das respetivas obras.

- Sequência didática preliminar – 11.º e 12.º anos

O primeiro exemplo de trabalho prévio em relação à construção de didascálias foi a sistematização da tipologia e da função das mesmas na sequência do estudo da obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, e *Felizmente há luar!*, de Luís de Sttau Monteiro, únicos tópicos incluídos no plano curricular de Português, respetivamente para o 11.º e o 12.º anos.

Antes de iniciar o estudo de cada obra literária, foi feita uma introdução histórica, contextualização social e política da época do autor e, na apresentação deste, o seu pensamento sociopolítico e a sua estética literária.

Durante o estudo propriamente dito do Ato I e grande parte do Ato II, da peça *Frei Luís de Sousa*, assim como durante o estudo dos mesmos atos da peça *Felizmente há luar!*, seguindo o método estrutural utilizado pela professora titular da disciplina, através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, os alunos foram sendo

alertados para o tópico das didascálias. Numa primeira fase, foram realizados exercícios, através dos quais se pretendia identificar o local onde se apresentavam as didascálias no texto. Num segundo momento, foram inventariadas algumas tipologias e funções seguindo o método de Dompeyre (1992).

Este estudo foi feito, numa primeira abordagem, através do contributo empírico de todos os alunos e demonstrado *a posteriori*, tendo como suporte um PowerPoint com o esquema de Dompeyre, por forma a consolidar e sistematizar todo o conhecimento que se pretendia disponibilizar aos alunos. Esta ideia surgiu do facto de termos observado, nos inquéritos realizados, que os alunos, como um todo, tinham consciência das diferentes tipologias e funções das didascálias, mas que, individualmente, o seu entendimento era diferenciado. Por outro lado, ao sistematizar este conhecimento o aluno torna a sua visão sobre as didascálias, na obra, mais abrangente, reconhecendo-as de forma mais automática e valorizando a sua existência, como parte importante do texto dramático e elemento fundamental para entender, descodificar e interpretar o mesmo.

Com esta sistematização demos a possibilidade de todos os alunos se munirem das ferramentas necessárias para iniciarem a atividade de construção de didascálias. De seguida, serão descritas as atividades realizadas no 11.º e no 12.º anos, tendo em conta a especificidade da obra abordada em cada um desses níveis de ensino.

- Sugestão didática – 11.º ano

A propósito da obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, foi elaborada uma atividade de construção de didascálias<sup>8</sup> a partir da Cena VI, do Ato III, dado ser uma cena que se caracteriza por apresentar uma grande carga dramática e de significado no contexto da obra, no entanto, e comparativamente com outras cenas, encontra-se quase desprovida de didascálias; apenas apresenta o nome das personagens, uma didascália no início da cena e outra no final da última fala. Para além disso, a escolha da cena teve em

---

<sup>8</sup> Vide Anexo 7.

conta a sua extensão, sendo preferida uma menor, permitindo um trabalho menos complexo e com imediata visão global.

Assim, em duas aulas de 90 minutos, foram trabalhadas as últimas cenas (XIII a XV do Ato II e as seis primeiras cenas do Ato III, tendo ainda o objetivo de trabalhar as formas de tratamento, em sede de Conhecimento Explícito da Língua. Desta forma, num primeiro momento, foi analisado o momento de anagnórise da personagem Jorge. Para isso, foi realizada uma pequena introdução que permitiu fazer a ligação com a aula anterior e despertar a curiosidade dos alunos para conhecer as últimas cenas do Ato II. Os alunos utilizaram a leitura dramatizada, tendo sido pedido que se preparassem, respeitando as didascálias presentes no texto. Nesta fase, foram abordadas algumas questões tais como a possibilidade de diminuir ou aumentar a dramaticidade do texto e a importância das didascálias para esse efeito.

Na fase de pós-leitura, foi abordado o sentido global do texto e discutido o tipo de anagnórise verificada pela personagem Madalena. Este ponto permitiu, através de uma apresentação em PowerPoint, demonstrar a simbologia presente no retrato de D. João de Portugal, um adereço presente no palco, e, por isso, também ele constitui uma didascália. Este estudo permitiu realizar um paralelismo entre a simbologia da personagem Romeiro e o Mito Sebástico. Finalmente, foi interpretado o sentido da expressão “Ninguém”, no final do Ato II.

De seguida, foi antecipado o segundo momento de anagnórise, a da personagem Manuel de Sousa Coutinho. Para que os alunos contactassem com essa realidade, foi feita a leitura da Cena I do Ato III e apreendido o sentido global. As preocupações de Manuel de Sousa Coutinho com Maria e com Madalena fazem supor que, no Ato III, a peça entrará numa nova fase, com o sofrimento da família (*pathos*), motivado pelo reconhecimento que vem destabilizar a relativa paz que se fazia sentir naquela casa.

Na segunda aula, foi feita, na fase de pré-leitura, a ligação com a aula anterior e foi antecipada a anagnórise de Telmo. Aquando da leitura das cenas II a VI, foi pedido aos alunos que fizessem a leitura dramatizada, seguindo o método da aula anterior. Na fase de pós-leitura, os alunos tiveram a oportunidade de apreender o sentido global do texto, reconhecendo que Telmo identificou o Romeiro como sendo D. João de Portugal e que, nesse momento, se encontrou dividido entre ser fiel a D. João, seu antigo mestre, e a Manuel de Sousa Coutinho, a quem devia, naquele momento, fidelidade. Foi

também abordado o episódio da Cena VI em que Madalena confunde a voz do Romeiro com a do marido, Manuel de Sousa Coutinho. O baixo índice de didascálias apresentado nesta passagem tornou-se o mote para pedir aos alunos que, por escrito, tentassem, em grupos de cinco alunos, enriquecer o texto dramático com novas didascálias, como se fossem os encenadores da peça e lhe quisessem dar um cunho particular. No final, cada grupo apresentou a sua cena com as didascálias por si construídas, sendo analisados os diversos efeitos produzidos pelas diferentes composições.

Esta sequência didática de duas aulas ficou completa com o Conhecimento Explícito da Língua. Foi abordado o tema das formas de tratamento, tendo em conta os exemplos encontrados ao longo do texto em estudo e, finalmente, elaborada uma ficha de trabalho e corrigida em conjunto, pedindo a alguns alunos para registarem as suas respostas no quadro.

- Sugestão didática – 12.º ano

Nas turmas do 12.º ano, foi igualmente construída uma sequência didática<sup>9</sup> que teve como objetivos fundamentais apreender o sentido do texto das últimas cenas da peça *Felizmente há luar!*, rever os atos elocutórios e realizar a tarefa de construção de didascálias. Assim, em duas aulas de 90 minutos, foram trabalhados, em primeiro lugar, o final da obra que trata da execução da personagem Gomes Freire. Para isso, foi realizada a retoma da aula anterior e feita a motivação para a leitura. No momento anterior à leitura, pediu-se aos alunos que tomassem especial atenção às didascálias e que tentassem dramatizar o texto, respeitando as indicações cénicas presentes no excerto em análise.

Na fase de pós-leitura, o texto foi interpretado de modo a que os alunos pudessem apreender o sentido global do texto, explicitando a mensagem do dramaturgo contida em algumas afirmações de Matilde e justificar a exclamação final, relacionando-as com o título da obra. Na segunda parte da aula, foi proposto aos alunos alterar as didascálias presentes nas duas últimas falas de Sousa Falcão e de Matilde, tendo como

---

<sup>9</sup> Vide Anexo 8.

premissa criar um ambiente dramático diferente, ou aquele que os diferentes grupos pudessem imaginar para aquele momento importante da peça.

A segunda aula de 90 minutos iniciou com uma pequena revisão dos atos ilocutórios no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua. Na sequência dessa introdução, os alunos pesquisaram alguns exemplos de atos ilocutórios tendo como base o texto dramático em estudo e foram analisadas as suas funções literárias. Foi, ainda, realizada uma ficha de trabalho sobre aquela matéria, sendo feita a correção no quadro.

Na segunda parte da aula, foram apresentados os trabalhos realizados na aula anterior, tendo tido cada grupo a oportunidade de representar o seu texto, com as didascálias que cada um decidiu aplicar. Após cada apresentação, foram explicitadas e justificadas as opções tomadas pelo grupo em relação às didascálias escolhidas. No final, foi feita uma apreciação global e comparativa, onde cada porta-voz de cada grupo, após consulta dos membros do seu próprio grupo, deu a sua opinião sobre os diversos trabalhos apresentados.

#### **IV.5. Reflexão crítica sobre as aulas lecionadas**

Com as sequências didáticas apresentadas foi possível demonstrar que é possível realizar atividades de construção de didascálias, pois constituem uma ferramenta para a realização de várias interpretações do mesmo texto, através da análise subjetiva que cada grupo imprimiu ao seu trabalho. Assim, o trabalho em sala de aula permitiu aprofundar a compreensão global do texto, numa primeira fase, e *a posteriori* imprimir-lhe outra(s) possibilidade(s) de expressão dramática. Foi ainda possível desenvolver e incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, por forma a munir o aluno de capacidades de comunicação que permitam integrar de forma plena na sociedade sociolinguística que ocupa, tornando-o mais competente, um bom profissional e melhor cidadão.

Este trabalho foi realizado tendo como base os textos dramáticos propostos pelo programa da disciplina de Português e os excertos trabalhados tiveram em conta os objetivos diferenciados na aplicação da mesma atividade (construção de didascálias) a públicos-alvo distintos e a tipologias de texto dramático de características tão diferentes. Neste sentido, percebemos que, ao integrar este tipo de atividades, os alunos

assimilaram, sistematizaram e trabalharam de forma mais espontânea e intuitiva, uma vez que estes surgiram no seguimento da interpretação do sentido geral do excerto analisado. Por outro lado, a apresentação dos trabalhos realizados, através da leitura das diversas versões, permitiram valorizar e motivar os alunos para a realização deste tipo de atividade e para enriquecer a reflexão e a discussão sobre o(s) novo(s) sentido(s) do texto, em sala de aula.

Este tipo de atividades permite que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna assuma um papel importante no desenvolvimento das competências de compreensão e expressão, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua e, por fim, contribuir para uma maior autonomia, quer durante o seu período académico, quer durante a sua vida profissional.

#### **IV.6. Propostas didáticas de construção de didascálias na aula de ELE**

Saber trabalhar com didascálias parece-nos ser uma ferramenta de grande utilidade para aqueles que pretendem melhorar a sua literacia sobre o funcionamento do texto dramático, já que as indicações cénicas fazem parte intrínseca daquele tipo de texto, constituindo a sua correta manipulação um trunfo na arte de escrita de textos dramáticos. Assim, confirmando esta ideia, Taviel de Andrade refere que

la importancia de saber o aprender a leer el teatro a través de las didascalias, puede ser una de las tareas que pueden plantearse los enseñantes de la literatura para dar a conocer el funcionamiento singular de la obra teatral. Habría pues una especie de reivindicación de la lectura teatral frente a la representación o espectáculo teatral, que es un arte escénico, es decir, un sistema complejo y heterogéneo de signos completamente diferentes de los que puede proporcionarnos la lectura (Taviel de Andrade, 1996: 83).

Assim, apresentamos as propostas didáticas experimentadas no decurso desta prática pedagógica para os dois níveis de ensino com os quais trabalhámos – 8.º e 9.º anos – sendo, por isso, diferenciados e construídos mediante os conhecimentos adquiridos e os objetivos específicos a atingir em cada um dos anos de escolaridade.

Para a língua estrangeira procedemos a uma abordagem metodológica diferente, uma vez que nesta disciplina não é usual a utilização do texto dramático, nem, de forma geral, como um *corpus* representativo de um tipo de texto literário, nem, em termos específicos, como é o do caso do nosso estudo, em que se pretende trabalhar as

didascálias. Neste sentido, o tema foi introduzido paulatinamente, e, sempre que possível, foram pensadas atividades que abordassem ou tivessem necessidade de trabalhar, o tema das didascálias.

Outro aspeto importante a referir é o da inexistência, no programa nacional de Espanhol, da obrigatoriedade de estudar textos literários, da mesma forma, e seguindo os mesmos métodos, como a que se encontra plasmada no programa nacional da disciplina de Português. Esse facto não invalida que se possam trabalhar textos literários em aula; pelo contrário, esse trabalho é recomendado como forma de conseguir um leque variado de fontes textuais. No entanto, a abordagem metodológica será sempre diferente daquela a que, pelo menos, os alunos em causa estão habituados. Para realizar a atividade, foi necessário proceder a alguns ajustes metodológicos por forma a respeitar uma metodologia de tarefas de curta duração, mais de acordo com o que é preconizado para as línguas estrangeiras. Esta diretiva veio dificultar a tarefa de programação das atividades. No entanto, constituiu uma mais-valia, dado que possibilitou a abordagem do tema ao longo de todo o período de prática de ensino supervisionada, sendo este um ideal de boas práticas.

Embora a preparação dos dois níveis de ensino, quanto ao tema das didascálias e à sua inclusão nas diferentes sequências didáticas, tenha sido diferenciada, a tarefa final relativa à construção de didascálias foi comum e teve como base o mesmo texto. A escolha do texto literário prendeu-se, sobretudo, com o facto de em 2015 ter morrido o escritor uruguaio Eduardo Galeano, constituindo, também, este dado um argumento para a introdução do texto em aula de língua estrangeira.

Escolhemos um tema transversal aos dois níveis, o que nos permitiu obter um certo ponto de comparação, não havendo necessidade de criar atividades diferentes dadas as características textuais. A casualidade do autor ser de nacionalidade uruguaia permitiu, felizmente, realçar a seleção de uma variante linguística da língua espanhola, diferente da que habitualmente é dada em aula, o que permitiu enriquecer o conteúdo a lecionar e mostrar outra realidade sociocultural.

Uma vez que o estudo do texto dramático não faz parte do programa de Espanhol, foi necessário, antes de aplicar o nosso estudo, motivar um momento em que fosse possível realizar uma consolidação dos conhecimentos previamente diagnosticados através do inquérito aplicado às turmas. Para esse efeito, foi apresentado um *PowerPoint* com as respostas conjuntas de todos os alunos, nas quais foram



validadas as respostas que não se afastavam do quadro teórico e científico sobre o conceito de didascália e suas funções. Houve o cuidado de apresentar exemplos elucidativos das respostas através de diversos extratos baseados em textos dramáticos.

- Sequência didática preliminar – 8.º ano

A atividade didática *¡Buen Viaje!*, dedicada aos meios de transporte, permitiu realizar uma atividade preliminar relacionada com as didascálias. Assim, nesta primeira aula, os alunos começaram por descrever algumas imagens com o objetivo de reunir algum vocabulário sobre o tema da unidade. Após esta introdução, foram realizadas algumas atividades auditivas e escritas para a introdução de novo vocabulário e de situações comunicativas próprias do tema de viagens. Para finalizar esta primeira aula de 45 minutos, foi pedido aos alunos que, a pares, realizassem um diálogo em que as personagens pedissem informação numa estação de comboios, utilizando para o efeito algumas didascálias, enriquecendo, deste modo, os seus textos.

Na segunda aula de 90 minutos, foram lidos os diversos textos, de forma dramatizada e respeitando as didascálias que cada grupo entendeu utilizar. Esta segunda aula teve, também, como objetivo introduzir um conteúdo gramatical novo: o “*pretérito indefinido*”. Foram realizados, para o efeito, alguns exercícios relativos a este conteúdo e, no final da aula, houve a preocupação de realizar uma sistematização da formação do “*pretérito indefinido*”.

A última aula desta sequência didática teve como objetivo trabalhar um segundo conteúdo gramatical, as orações adverbiais, e realizar um diário de viagem, como tarefa final de sequência didática, para a qual os alunos foram sendo preparados.

- Sequência didática preliminar – 9.º ano

A abordagem preliminar do 9.º ano ao trabalho com didascálias teve lugar no decurso da unidade didática *¡Al mercadillo, ciudadano!*. Na primeira aula de 90 minutos, através de algumas imagens (*flashcards*), foi desenvolvida a introdução de vocabulário relativo à roupa, cores e materiais usados na sua confeção, tipos de tecido e tamanhos. Num segundo momento, os alunos realizaram um jogo de adivinhas, com o objetivo de identificar um colega, presente na sala, pelo vestuário que usava. Estes

exercícios pretendiam desenvolver a oralidade, praticar o vocabulário e introduzir de forma indutiva o conteúdo gramatical dos “relativos”.

Numa segunda parte, os alunos foram levados a contactar com a realidade dos mercados e das feiras, com situações problemáticas que possam surgir da atividade comercial e discutir quais os direitos e deveres de clientes e vendedores, no âmbito do comércio justo, sendo abordados alguns conteúdos relativos aos direitos do consumidor. Neste sentido, foi pedido aos alunos que desenvolvessem um pequeno diálogo, a pares e por escrito, em que, numa dada troca comercial, representassem uma situação de violação dos direitos do consumidor. Nesse diálogo deveria haver a resolução do conflito e a utilização de didascálias, para enriquecimento do texto produzido.

Na segunda aula de 90 minutos, os alunos leram os seus pequenos textos de forma dramatizada, respeitando as indicações cénicas introduzidas por cada grupo. Na segunda parte da aula, foi realizada uma nova abordagem ao tema sociocultural dos direitos do consumidor. Sendo assim, foi proposto aos alunos, caso o problema não fosse resolvido, como poderiam elaborar uma reclamação por escrito. Para esse efeito, os alunos, a pares, realizaram um pequeno texto de reclamação, tendo como modelo uma carta de reclamação, previamente interpretada.

- Sugestão didática – 8.º e 9.º anos

Apresentamos, agora, a unidade didática<sup>10</sup> de 90 minutos aplicada às turmas do 8.º e 9.º anos de forma análoga. Conforme foi referido, quisemos marcar a morte do autor Eduardo Galeano e trabalhar um valor sociocultural universal que é a fantasia e a partilha intergeracional, através da literatura Hispano-americana. Numa primeira parte da aula, foram apresentados os objetivos da mesma, sendo a tarefa final a construção de uma curta peça de teatro baseada no conto que se iria ler e interpretar. Sendo assim, foi analisado o excerto de uma pequena peça de teatro<sup>11</sup>, em que foram salientadas as didascálias existentes e as suas funções. Também foram recordadas outras indicações cénicas, já conhecidas ou analisadas em aulas anteriores.

---

<sup>10</sup> Vide Anexo 9.

<sup>11</sup> Vide Anexo 10.

O excerto dessa peça de teatro foi lido de forma dramatizada, respeitando as didascálias presentes no texto. Em seguida, foi realizado o levantamento de vocabulário que oferecia maiores dificuldades aos alunos. Após esta abordagem, passou-se à análise formal do texto, das didascálias presentes e, em conjunto, determinou-se a função de cada uma.

Numa segunda parte, introduziu-se o conto “Celebración de la Fantasía”<sup>12</sup>, de Eduardo Galeano. O texto foi lido e interpretado do ponto de vista vocabular e analisado, tendo em conta a mensagem literária. Após esta breve abordagem, foi proposta a realização de uma curta peça de teatro, em grupos de quatro alunos, e tendo em atenção pormenores intrínsecos ao próprio conto, como o cenário e o nome das personagens, o que deixava grande espaço para o desenvolvimento da imaginação dos alunos, assim como para a criação de novas falas, se necessário.

À medida que os grupos foram terminando os seus trabalhos, foi-lhes pedido que, entre eles, tentassem fazer uma leitura dramatizada de forma a garantir que o texto dramático não apresentasse nenhuma falha técnica, sendo permitida a sua alteração ou até melhoria, caso o texto dramático não correspondesse às expectativas inicialmente formuladas pelo grupo ou desvirtuassem as ideias contidas no conto.

A aula decorreu, assim, em modo de oficina de escrita, em que a criação e a imaginação foram fatores importantes para a realização da proposta de atividade com didascálias.

#### **IV.7. Reflexão crítica sobre as aulas lecionadas**

Tentámos, sempre que possível, introduzir a questão das didascálias nas unidades didáticas construídas nesta prática educativa supervisionada, em particular, na aula de língua estrangeira. A planificação das aulas e a construção dos materiais respeitaram, tanto quanto foi possível, os conteúdos definidos pelos manuais adotados, sobretudo nas aulas preliminares. Dada a característica do programa de Espanhol não apresentar, de forma bem definida, o estudo de uma peça de teatro, a aula destinada à aplicação dos pressupostos que temos vindo a defender não se enquadrou em nenhum

---

<sup>12</sup> Vide Anexo 6.

tema específico e proposto pelo manual. No entanto, a sua introdução respeitou as metodologias e os objetivos programáticos previstos no programa nacional de Espanhol.

Embora a introdução do estudo pareça forçada, ela só o é enquanto proposta isolada. Na realidade, as aulas preliminares, de acordo com a temática em estudo no momento e a introdução prévia de um conto, tarefa já usual em outras situações, vieram atenuar e, de certo modo, enquadrar uma atividade final que à partida poderia parecer descontextualizada. Assim, pelo contrário, a tarefa final surgiu como uma surpresa positiva e uma atividade natural após a análise do conto, em contexto da temática da construção de didascálias, tema defendido na prática educativa supervisionada, sobre a qual os alunos tinham prévio conhecimento.

Tratando-se de níveis iniciais de língua, e apesar das limitações lexicais, a metodologia adotada permitiu que os alunos conseguissem construir falas simples e previsíveis. No entanto, as dificuldades lexicais não se tornaram um entrave na construção de didascálias. Os alunos puderam introduzir as indicações cénicas que desejaram, não constituindo a escrita das mesmas um entrave à conclusão da tarefa solicitada. Para além disso, realizaram um trabalho de escrita pouco habitual, nomeadamente em língua estrangeira.

Para além disso, a introdução de atividades de construção de didascálias constituíram um trabalho bastante completo, do ponto de vista linguístico. Numa só aula, houve a oportunidade de explorar os domínios da compreensão e da expressão escrita, na fase da adaptação do texto narrativo em texto dramático; os domínios da compreensão e expressão oral, na fase de discussão em grande grupo e em pequeno grupo; os domínios da reflexão sobre a língua, em que foram trabalhados os conteúdos gramaticais necessários à construção das didascálias. Para além da dimensão linguística, a dimensão sociocultural também se encontra presente nesse momento, ao serem trabalhados os conteúdos sugeridos pelo próprio texto escolhido para a atividade. Este tipo de textos, de índole literária, proporcionou um ótimo material para a abordagem de atitudes e valores positivos, em sala de aula, que normalmente são abordados por motivos negativos, provenientes de episódios de indisciplina, tais como infrações cometidas pelos alunos. Assim, ao serem trabalhados os valores e as atitudes plasmados em textos literários, o aluno tem a possibilidade de os abordar de forma positiva e motivadora.

Consideramos, assim, que o trabalho relativo à construção de didascálias foi um contributo sério e pertinente, que apoia a ideia de que a escrita de textos dramáticos é

uma atividade que deverá acompanhar o aluno desde o início do seu processo educativo, construindo-o como um cidadão mais capaz e completo no seu papel de comunicar. Este trabalho constitui ainda um fator fundamental para a escrita de um bom texto dramático. Como refere Hermenegildo,

el autor no se manifiesta directamente en el diálogo. En las didascalias, sí. Son las maracas con que el escritor de teatro asegura su presencia. El dramaturgo, desde el discurso que le es propio, el de las didascalias, trata de mediatizar con su subjetividad el momento de la enunciación del diálogo, el instante de la ceremonia dramática. La mediatización del escritor intenta controlar la que ejercen los mediadores cuando se pasa la etapa de enunciación. Una presencia masiva de didascalias inscritas en el texto va a afirmar de forma evidente el contexto del diálogo, la circunstancia (el quién, el dónde, el cómo, el cuándo, etc.) en que dicho diálogo, cuyo sujeto ya no es el autor, debe hacerse realidad escénica. La hipotética inexistencia (nunca posible) de didascálias supone el abandono, por parte del escritor, de todo control del momento en que deja que otro, u otros, hablen en su lugar, usurpen su palabra. El autor es sujeto exclusivo de las didascalias. No ocurre lo mismo con el diálogo (Hermenegildo, 1983: 710).

Embora a tarefa final tenha sido igual para alunos do 8.º e do 9.º anos, os resultados acabaram por ser diferentes. Referimo-nos à riqueza vocabular, que naturalmente se apresenta como sendo maior no nível escolar mais elevado e à capacidade de abstração que, de certa forma, permitiu aos alunos do 9.º ano a construção de uma realidade possível de ser teatralizada, diminuindo, assim, a colagem ao género narrativo característico do conto. O texto adaptado, ou peça curta, tornou-se mais livre, no sentido em que os alunos apostaram toda a sua criatividade. Como é natural, esta possibilidade foi menos conseguida com os alunos do 8.º ano.

Podemos concluir que o domínio e a exploração das estruturas da língua poderão permitir uma maior complexidade na criação de textos dramáticos em níveis de ensino-aprendizagem da língua mais elevados.

## Conclusão

A prática pedagógica, que aqui descrevemos, e cujo tema central foi a construção de didascálias como proposta de atividade didática na aula de língua materna e estrangeira, possibilitou uma crescente evolução ao nível do desempenho docente e teve como base fundamental a leitura crítica da produção académica relevante e o acompanhamento das professoras cooperantes que orientaram e supervisionaram todo o processo pedagógico da conceptualização e implementação das diversas atividades.

Ao longo do ano letivo, foi possível perceber, quer em língua materna, quer em língua estrangeira, que as atividades ligadas à construção de didascálias não são muito comuns. Não que sejam desconhecidas para os alunos, mas não são desenvolvidas todas as suas potencialidades. O facto de a língua materna ter o texto literário como objeto de estudo não facilita esse processo, ao contrário do que se podia pensar. Pela mesma ordem de razão, a quase inexistência de textos dramáticos de vários tipos em língua estrangeira e a abordagem por tarefas, como metodologia pedagógica, também não facilita nem motiva essas atividades relacionadas com as didascálias, num contexto de construção de um texto dramático.

Ao nível da leitura, os alunos são expostos a diversos tipos de texto. No âmbito da expressão escrita, são estimulados à produção de textos, tendo como exemplos os textos literários, ou não literários, estudados. No entanto, ao nível do texto dramático, sentiu-se que nos diferentes níveis de ensino este tipo de prática se encontrava pouco desenvolvido. Cabe, então, ao professor a importante tarefa de mostrar aos alunos que a língua utiliza diversas tipologias textuais na sua representação, tendo cada uma delas um objetivo bem específico. Para que cada aluno seja um utilizador eficiente de língua materna ou língua estrangeira deverá saber utilizar todas as tipologias com reconhecida qualidade.

Tendo sido princípio orientador da preparação das aulas, a diversidade de materiais e métodos de trabalho, a prática letiva, que aqui descrevemos, vem confirmar a argumentação anteriormente apresentada de que os alunos deverão ser competentes na expressão escrita das línguas materna e estrangeira em todas as suas tipologias textuais, no geral, e a nível do texto dramático, em particular.

Assim, através deste estudo, compreendemos que o trabalho de leitura de textos dramáticos só poderá estar completo, à semelhança de outros géneros de texto, quando o aluno tem a possibilidade de os escrever, deixando de ser um mero leitor. É assim necessário que o aluno sinta que é criador de um texto dramático, composto por diálogos e didascálias, compreenda que existem diversos tipos de didascálias à sua disposição e que cada tipo tem a sua função. A introdução de atividades de construção de didascálias, como proposto no nosso estudo, ou de outro tipo de atividades que tenham como principal objetivo respeitar um género literário tão importante, como é o género dramático, pareceu-nos ser uma mais-valia na construção do conhecimento: o aluno deixa de ser um mero construtor de textos narrativos, com alguns diálogos acompanhados, ou não, de didascálias simples e de circunstância, para se tornar criador de textos dramáticos, na sua verdadeira aceção. O aluno com esta potencialidade encontrar-se-á mais perto de se constituir um cidadão mais funcional em termos comunicativos.

O texto dramático surge, neste âmbito, como um género discursivo específico, resultante de uma determinada intenção comunicativa que, não sendo tão habitual como os outros, é da maior relevância conhecer, compreender e assimilar. Sobretudo, compreender a importância das didascálias e das suas funções como peças fundamentais na construção de um texto, sem as quais dificilmente pode ser designado como dramático. É nesta inter-relação entre texto dramático, género discursivo e comunicação que assenta todo o trabalho que aqui descrevemos, tentando contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais completo e coerente da língua materna e da língua estrangeira.

## Referências bibliográficas

- Aston, Elaine; Savona, George, (1991). *Theatre as sign-system: A semiotics of text and performance*. London: Routledge.
- Bartís, Ricardo (2003), *Cancha con niebla: teatro perdido: fragmentos*. Jorge Dubatti (Ed.). Buenos Aires : Atuel.
- Coelho, Maria da Conceição (coord.) et al., (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho da Europa, (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: *Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Ed. Asa.
- Débax, Michelle; Martinez Thomas, Monique, (1996). “Las didascalias en la obra teatral de Diego Sánchez de Badajoz” in *Diego Sánchez de Badajoz y el teatro de su tiempo*. Criticón, N.º 66-67. Toulouse: Université de Toulouse – Le Mirail, pp. 17-42.
- Diego, Fernando de, (1992). “Autonomía del discurso didascálico en el teatro español del siglo XX” in *Actas del X congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Barcelona: PPU, pp. 1713-1720.
- Dompeyre, Simone, (1992) “Etude des fonctions et du fonctionnement des didascalies”, *Pratiques textuelles théâtrales*, 74, pp.77-104
- González, Aurelio, (1995). “Las acotaciones: elementos de la construcción teatral en las comedias cervantinas” in *Actas del II congreso internacional de la Asociación de Cervantistas*. Nápoles: S.E.I.G., pp. 155-167.
- Grotowski, Jerzy, (1971). *Vers un Théâtre Pauvre*. Lausanne: La Cité.



- Hermenegildo, Alfredo, (1983). “Acercamiento al estudio de las didascalias del teatro castellano primitivo: Lucas Fernández” in *Actas del VIII congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Rogar, S. A., pp. 709-727.
- Ingarten, Roman. (1971). ” Les fonctions du langage au théâtre” in *Poétique*, 8. Paris: Seuil.
- Maingueneau, Dominique, (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris: Bordas.
- Ministério da Educação, (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pavis, Patrice, (1980). *Dictionnaire du théâtre*, Paris : Editions sociales.
- Pavis, Patrice, (2003). *L’analyse des spectacles*. Paris: Nathan/SEJER.
- Reynolds, Peter, (1986). *Drama: text into performance*. Harmondsworth: Penguin.
- Ryngaert, Jean-Pierre, (1992). *Introdução à análise do teatro*. Porto : Edições Asa.
- Savona, Jeanette et al., (1985). “La didascalie comme acte de parole” in *Théâtralité, écriture et mise en scène*. Montréal: Hurtubise.
- Spang, Kurt, (1991). *Teoría del drama. Semiología de la obra dramática*. Madrid: Taurus.
- Szondi, Peter, (1983). *Théorie du drame moderne 1880-1950*. Trad. Patrice Pavis. Lausanne: l’Age d’Homme.
- Taviel de Andrade, Bárbara, (1996). “Aproximación al teatro a través de las didascalias: *Le mariage de Figaro*” in *Aproximaciones diversas al texto literario – Actas del V coloquio de la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 81-94.
- Thomasseau, Jean-Marie, (1984). “Les différents états du texte théâtral”, *Pratiques*, 41, pp. 99-121.
- Ubersfeld, Anne, (1976). *Semiótica teatral*. Madrid-Murcia, Cátedra- Universidad de Murcia.
- Ubersfeld, Anne, (1978). *Lire le théâtre*. Paris: Editions sociales.

Ubersfeld, Anne, (1991). *L'école du spectateur: Lire le théâtre* 2. Paris: Éditions Sociales.

Veltrusky, Jiri, (1977). "Drama as literature", *Semiotics of literature*, 2. Netherlands: The Peter De Ridder Press, pp. 38-72.

# **Anexos**

**Anexo 1**  
**Questionário**

Ano:\_\_\_\_\_Turma:\_\_\_\_\_

**No âmbito do trabalho de Prática de Ensino Supervisionada, pede-se aos alunos o favor de colaborem na resposta a este questionário, que será usado para recolha de informação relativamente ao tema das didascálias.**

1. Refere o que entendes por didascália?

---

---

---

2. Por que razão consideras que surgiu a necessidade de utilizar didascálias em alguns textos?

---

---

---

3. Assinala, com uma cruz, as opções que consideras serem exemplos de funções que podem desempenhar as didascálias num texto:

|  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Indicações espaço-temporais | <input type="checkbox"/> O nome das personagens à esquerda das suas falas                        |
| <input type="checkbox"/> Indicações cénicas          | <input type="checkbox"/> Tudo o que permite determinar as condições em que o diálogo é enunciado |
| <input type="checkbox"/> Indicações de movimento     | <input type="checkbox"/> Guarda-roupa  |
| <input type="checkbox"/> Indicações de ação          | <input type="checkbox"/> Postura corporal  |
| <input type="checkbox"/> Expressões faciais          | <input type="checkbox"/> Listagem inicial de personagens   |
| <input type="checkbox"/> Descrição psicológica       |  |
| <input type="checkbox"/> Tom de voz do personagem    |  |
| <input type="checkbox"/> Atitude do personagem       |  |

4. Enumera as vantagens e as desvantagens na utilização de didascálias:

Vantagens:\_\_\_\_\_

Desvantagens:\_\_\_\_\_

5. Refere tipo(s) ou género(s) de texto em que seja possível encontrares didascálias.

---

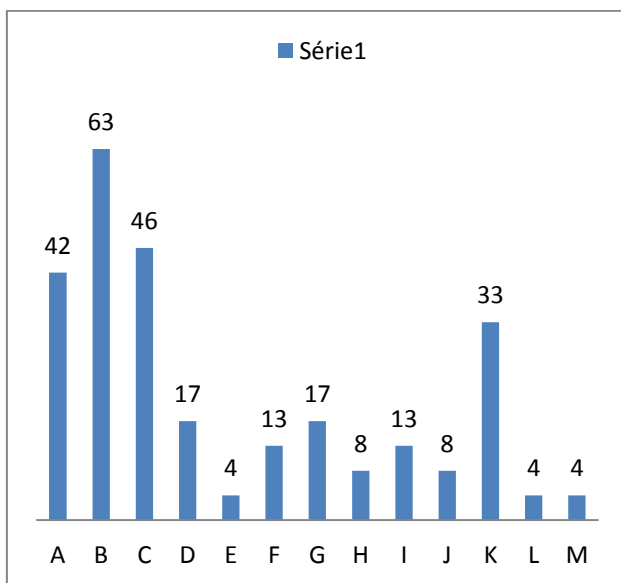
---

Obrigado pela tua colaboração.

## Anexo 2

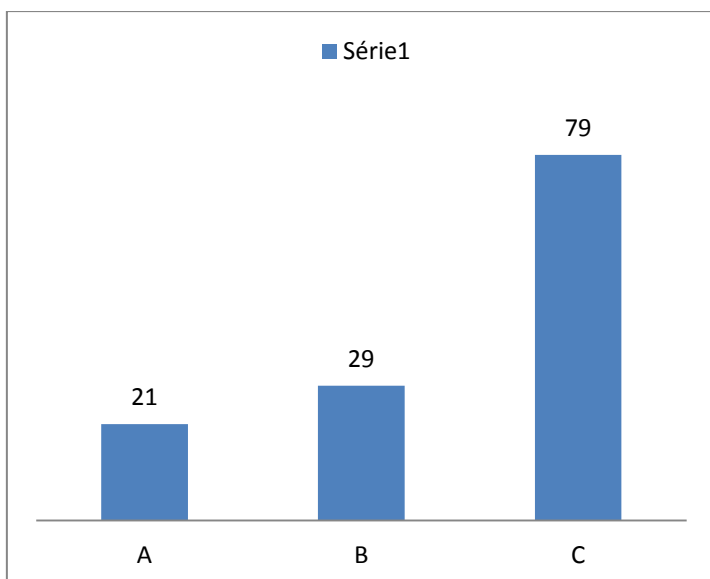
### Resultados do inquérito aplicado ao 11.º ano, Português.

#### 1. Definição de didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



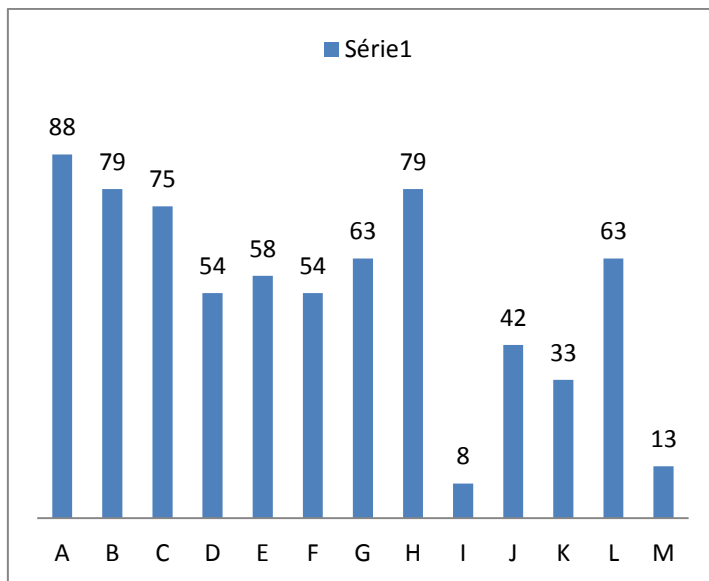
A – Indicações cénicas;  
B – Descrição espacial;  
C – Informação aos atores;  
D – Descrição do cenário;  
E – Descrição do vestuário;  
F – Informação temporal;  
G – Descrição da personagem;  
H – Listagem inicial de personagens;  
I – Movimento em palco;  
J – Tom de voz;  
K – Ajuda ao leitor;  
L – Listagem de adereços;  
M – Para leitores, atores e encenadores entenderem o texto.

#### 2. Necessidade da didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



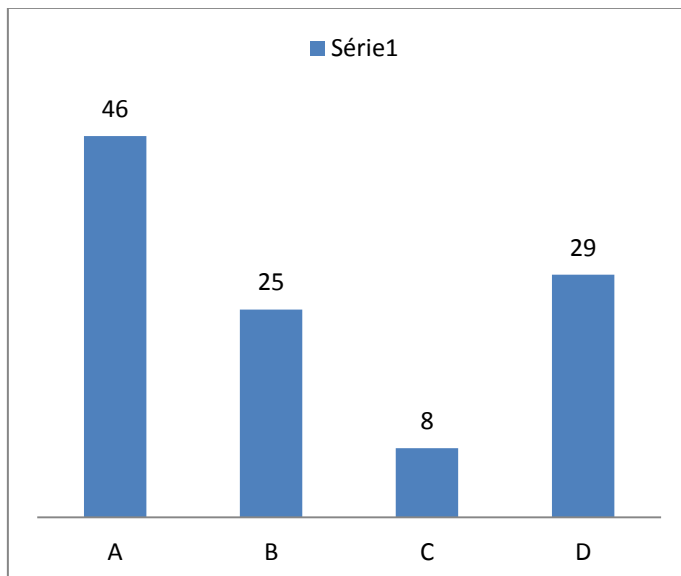
A – Mostrar a intenção do autor;  
B – Para orientação e facilitar o trabalho do ator;  
C – Facilitar a receção da obra por parte do público.

### 3. Funções da didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



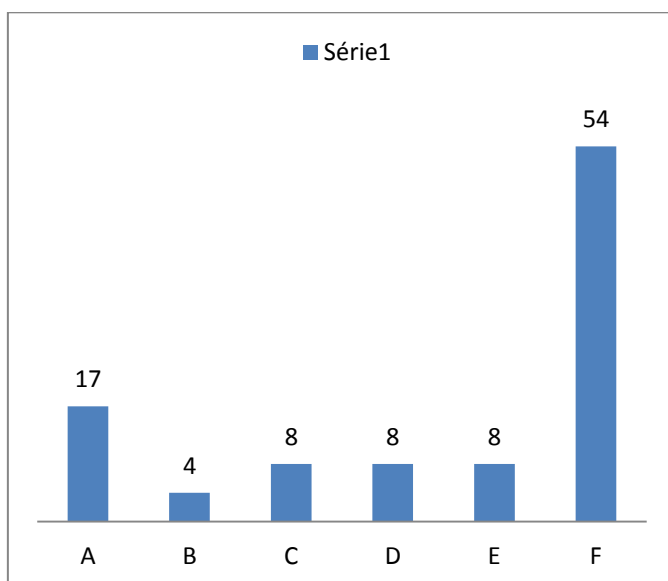
- A – Indicações espaço-temporais;
- B – Indicações cénicas;
- C – Indicações de movimento;
- D – Indicações de ação;
- E – Expressões faciais;
- F – Descrição psicológica;
- G – Tom de voz do personagem;
- H – Atitude do personagem;
- I – O nome das personagens à esquerda das suas falas;
- J – Tudo o que permite determinar as condições em que o diálogo é enunciado;
- K – Guarda-roupa;
- L – Postura corporal;
- M – Listagem inicial de personagens.

#### 4.1. Vantagens no uso de didascálias (em % de alunos por cada tipo de resposta)



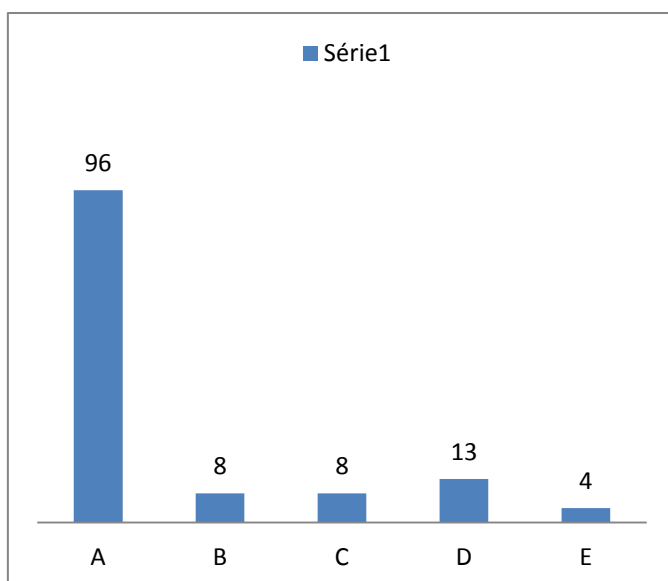
- A – Facilitar a receção da obra por parte do leitor;
- B – Ajuda ao ator na interpretação;
- C – Ajuda ao encenador;
- D – Instruções dadas pelo autor para facilitar o trabalho dos encenadores, atores e público.

#### 4.2. Desvantagens no uso de didascálias (em % de alunos por cada tipo de resposta)



- A – Não há;
- B – Não permite a improvisação;
- C – Quebra o ritmo de leitura;
- D – Não permitem a liberdade de imaginação do leitor;
- E – Elemento de confusão;
- F – Não responde / não sabe.

#### 5. Tipos ou géneros de texto (em % de alunos por cada tipo de resposta)

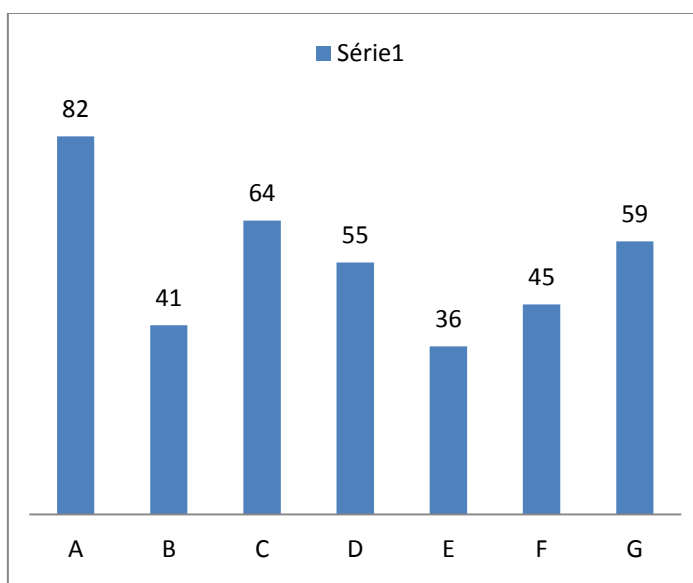


- A – Texto dramático;
- B – Textos narrativos;
- C – Diálogos;
- D – Tragédias;
- E – Comédias.

### Anexo 3

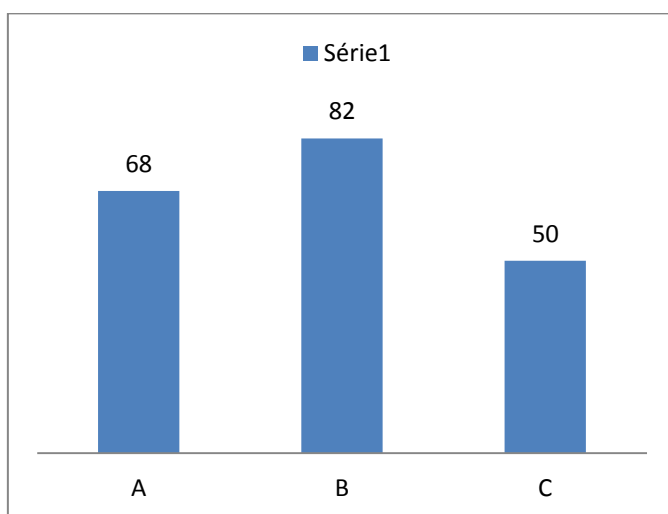
#### Resultados do inquérito aplicado ao 12.º ano, Português.

##### 1. Definição de didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



A – Indicações cénicas;  
B – Descrição espacial;  
C – Informação aos atores;  
D – Ajuda para o leitor;  
E – Descrição temporal;  
F – Representa a vontade do autor;  
G – Ajuda à encenação.

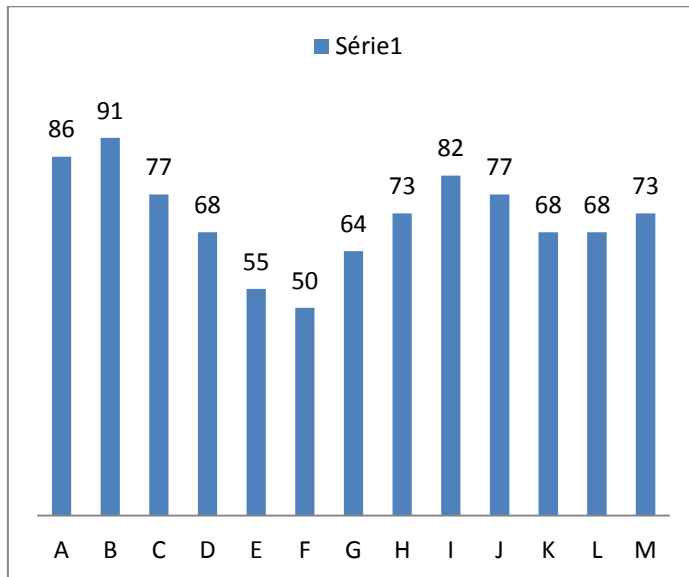
##### 2. Necessidade da didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



A – Mostrar a intenção do autor;  
B – Para orientação e facilitar o trabalho dos atores;  
C – Facilita a receção da obra por parte do público;

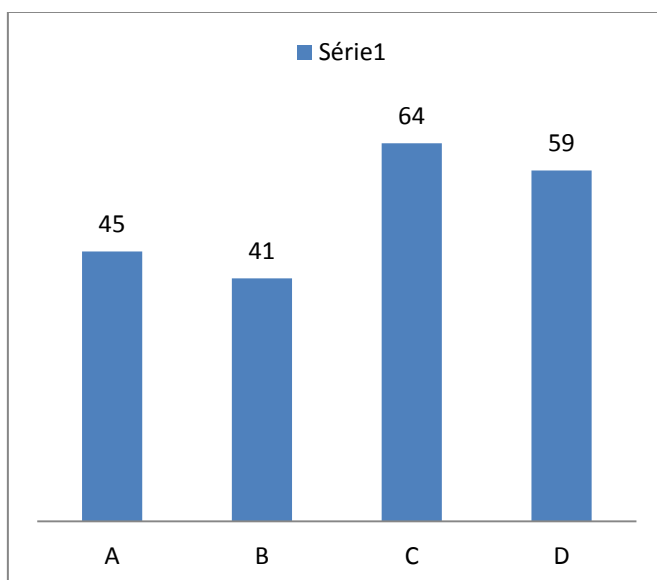


### 3. Funções da didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



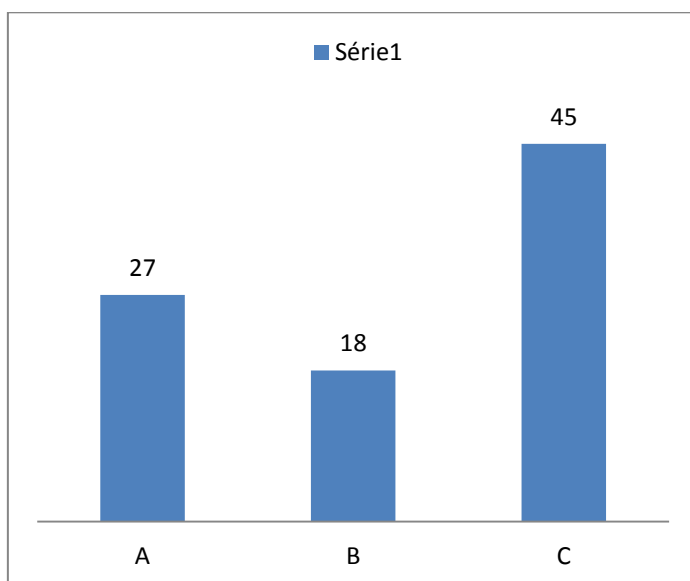
- A – Indicações espaço-temporais;
- B – Indicações cênicas;
- C – Indicações de movimento;
- D – Indicações de ação;
- E – Expressões faciais;
- F – Descrição psicológica;
- G – Tom de voz do personagem;
- H – Atitude do personagem;
- I – O nome das personagens à esquerda das suas falas;
- J – Tudo o que permite determinar as condições em que o diálogo é enunciado;
- K – Guarda-roupa;
- L – Postura corporal;
- M – Listagem inicial de personagens.

#### 4.1. Vantagens no uso de didascálias (em % de alunos por cada tipo de resposta)



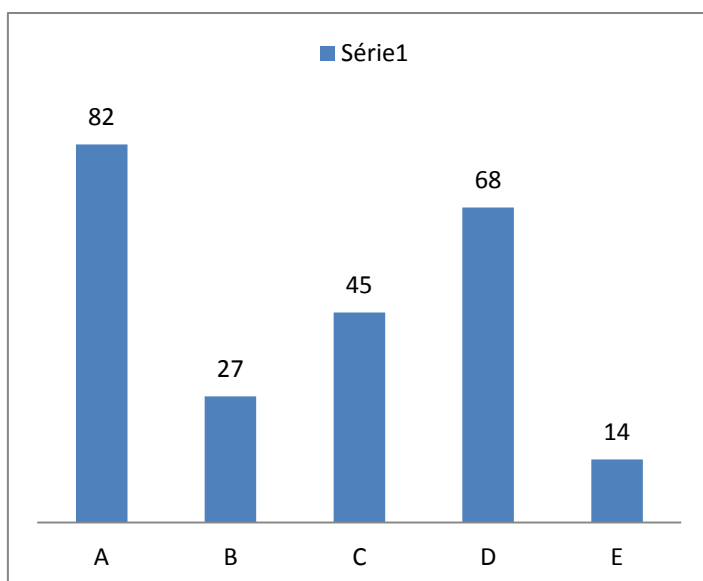
- A – Facilitar a receção da obra por parte do leitor;
- B – Instruções dadas pelo autor ao encenador;
- C – Instruções dadas pelo autor ao leitor;
- D – Ajuda dada ao ator com intuito de melhorar a sua prestação na representação.

#### 4.2.Desvantagens no uso de didascálias (em % de alunos por cada tipo de resposta)



A – Não há;  
B – Quebra no ritmo da leitura;  
C – Não responde / não sabe.

#### 5. Tipos ou géneros de texto (em % de alunos por cada tipo de resposta)

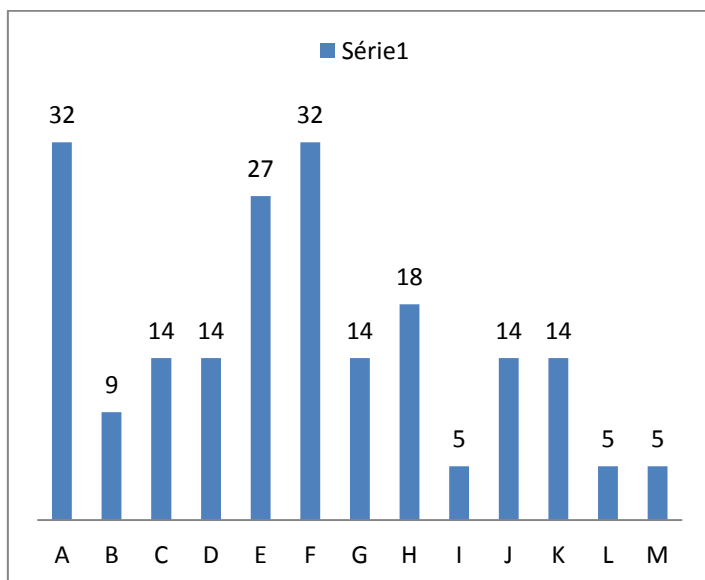


A – Texto dramático;  
B – Diálogos;  
C – Entrevistas;  
D – Guiões de filmes;  
E – Banda desenhada.

## Anexo 4

### Resultados do inquérito aplicado ao 8.º ano, Espanhol.

#### 1. Definição de didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



A – Texto que expressa indicações cénicas;

B – Texto que expressa expressões faciais;

C – Texto que expressa movimento;

D – Texto que expressa ações;

E – Texto expressa emoções;

F – Texto que expressa o espaço da cena;

G – Fala;

H – Texto que expressa o tempo da cena;

I – Descrições do cenário;

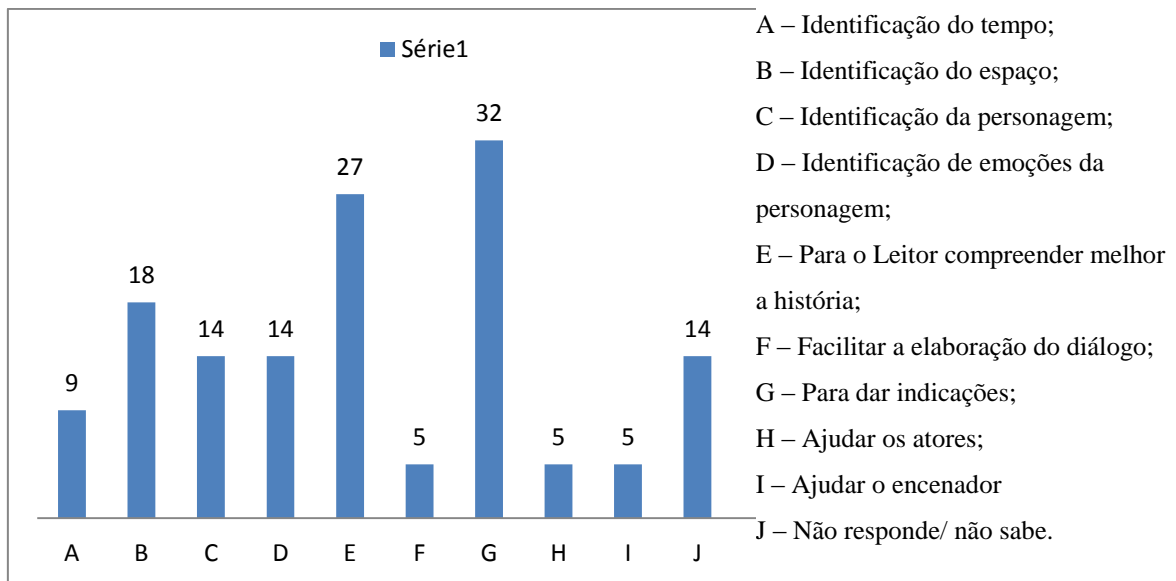
J – Tom de voz;

K – Personagem;

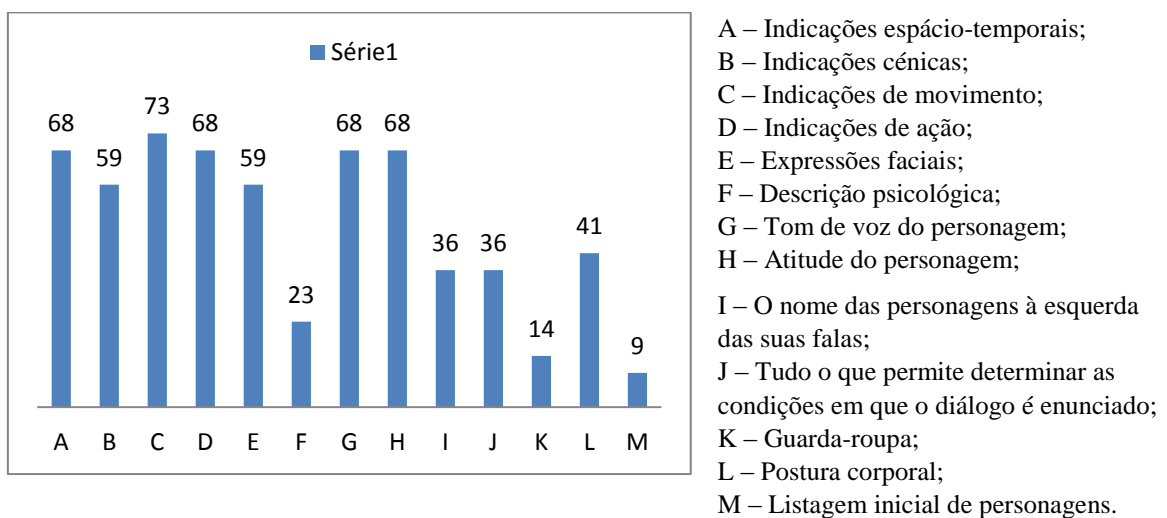
L – Aparte;

M – Não responde/ não sabe.

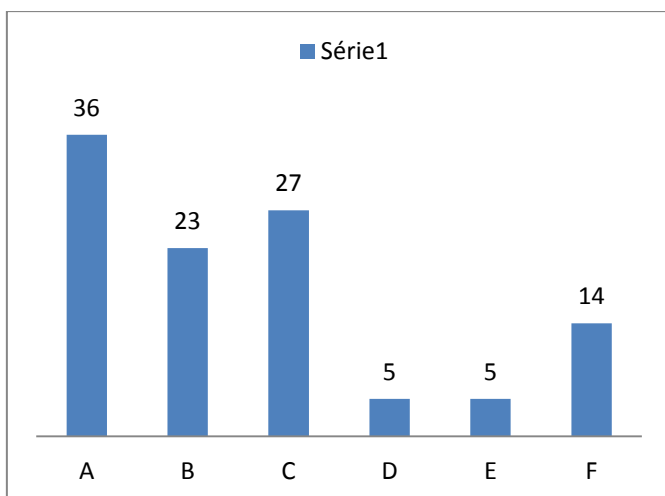
## 2. Necessidade da didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



## 3. Funções da didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)

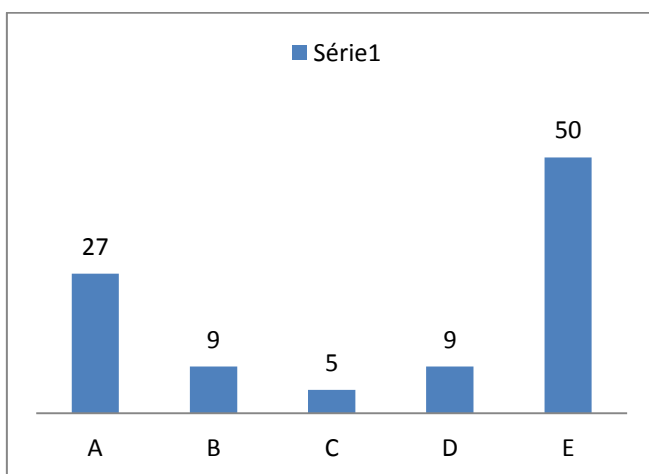


#### 4.1. Vantagens no uso de didascálias (em % de alunos por cada tipo de resposta)



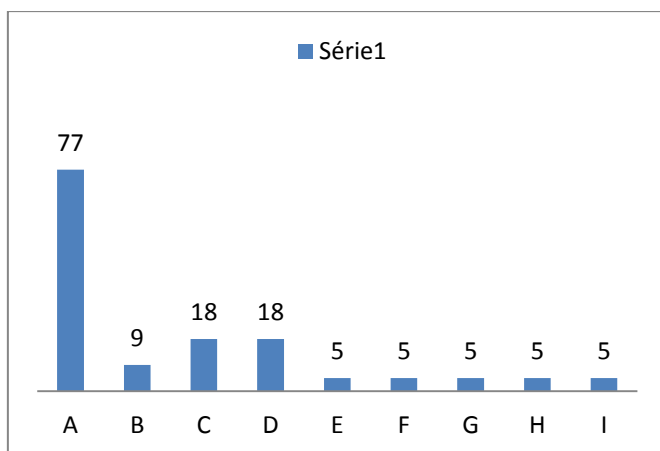
- A – Facilitar o trabalho dos atores;
- B – Facilitar o trabalho dos leitores;
- C – Facilitar o trabalho de encenadores, atores e leitores;
- D – Informação para os autores;
- E – Facilitar o trabalho do encenador;
- F – Não responde/ não sabe.

#### 4.2 Desvantagens no uso de didascálias (em % de alunos por cada tipo de resposta)



- A – Faz aumentar o tempo necessário para a leitura;
- B – Não dá espaço de liberdade ao ator para decidir a forma de atuar;
- C – O texto dramático diminui de interesse;
- D – A não aplicação da didascália pode tornar o texto confuso;
- E – Não responde/ não sabe.

## 5. Tipos ou géneros de texto (em % de alunos por cada tipo de resposta)



A – Textos de teatro;

B – Textos sobre teatro;

C – Textos de diálogos;

D – Texto narrativo;

E – Contos;

F – Representações televisivas;

G – Textos descritivos;

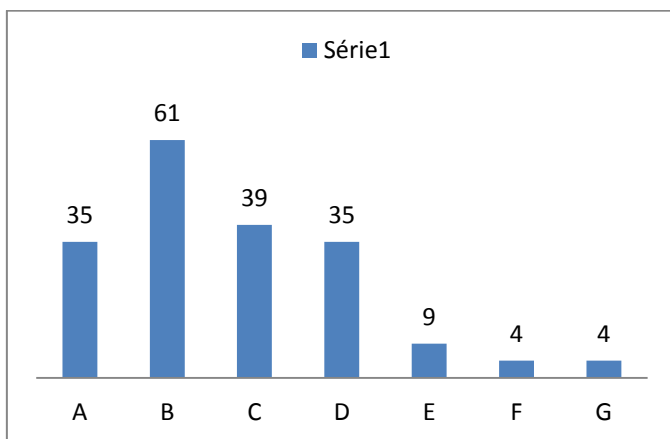
H – Guiões de filmes;

I – Não responde/ não sabe.

## Anexo 5

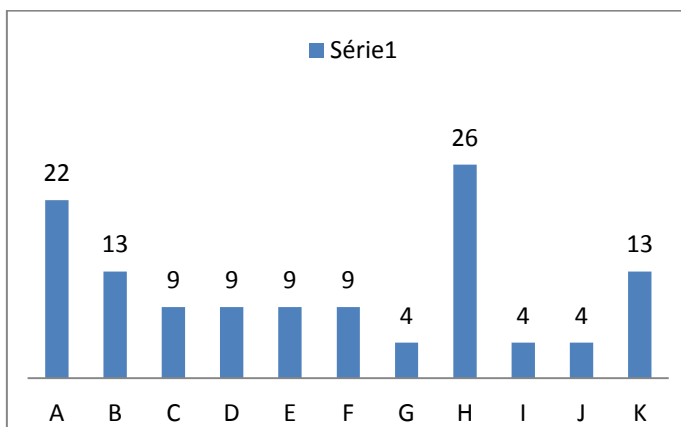
### Resultados do inquérito aplicado ao 9.º ano, Espanhol.

#### 1. Definição de didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



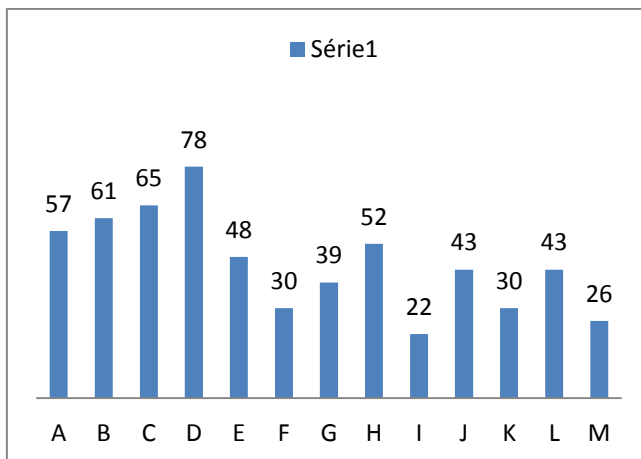
A – Texto utilizado em peças de teatro;  
B – Indicações para as personagens;  
C – Texto não dito numa peça de teatro;  
D – Texto que faz a função de narrador num texto dramático;  
E – Descrição do cenário;  
F – Texto com características diferentes, com o objetivo de destacar uma informação;  
G – Não responde/ não sabe.

#### 2. Necessidade da didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



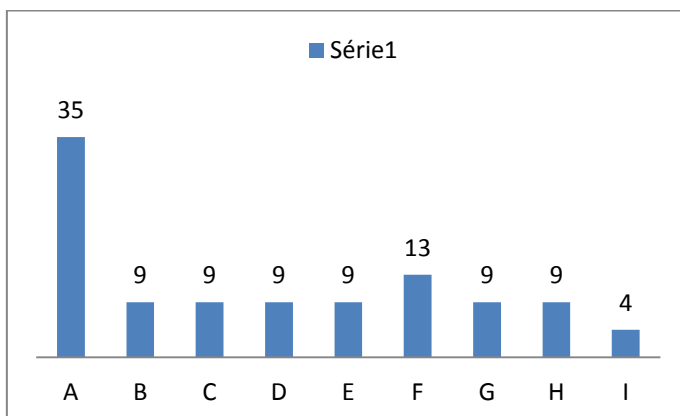
A – Indicação cénica;  
B – Indicação espacial;  
C – Indicação de movimento;  
D – Informação sobre a personagem;  
E – Identificação de personagens;  
F – Indicações para quem vê a peça;  
G – Indicações para a colocação de voz;  
H – Indicações ao leitor para melhor entender o texto;  
I – Indicações para o encenador;  
J – Indicações para os atores;  
K – Não responde/ não sabe.

### 3. Funções da didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



- A – Indicações espaço-temporais;
- B – Indicações cénicas;
- C – Indicações de movimento;
- D – Indicações de ação;
- E – Expressões faciais;
- F – Descrição psicológica;
- G – Tom de voz do personagem;
- H – Atitude do personagem;
- I – O nome das personagens à esquerda das suas falas;
- J – Tudo o que permite determinar as condições em que o diálogo é enunciado;
- K – Guarda-roupa;
- L – Postura corporal;
- M – Listagem inicial de personagens.

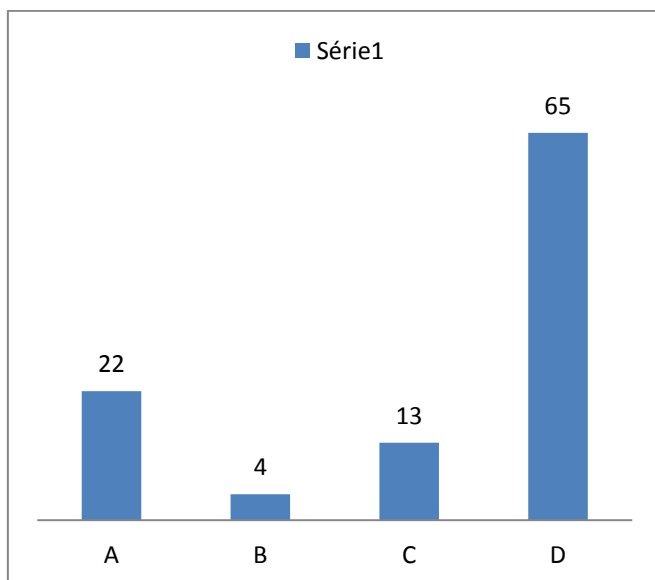
### 4.1 Vantagens no uso de didascalias (em % de alunos por cada tipo de resposta)



- A – Positivo para os atores (indicações cénicas);
- B – Positivo para os encenadores;
- C – Informa o leitor/espectador sobre a peça de teatro;
- D – Informa sobre as atitudes das personagens;
- E – Informações de como está organizada a peça;
- F – Dá informações sobre a história;
- G – Dar dramaticidade ao texto;
- H – Caracteriza o texto como dramático;
- I – Não responde/ não sabe.

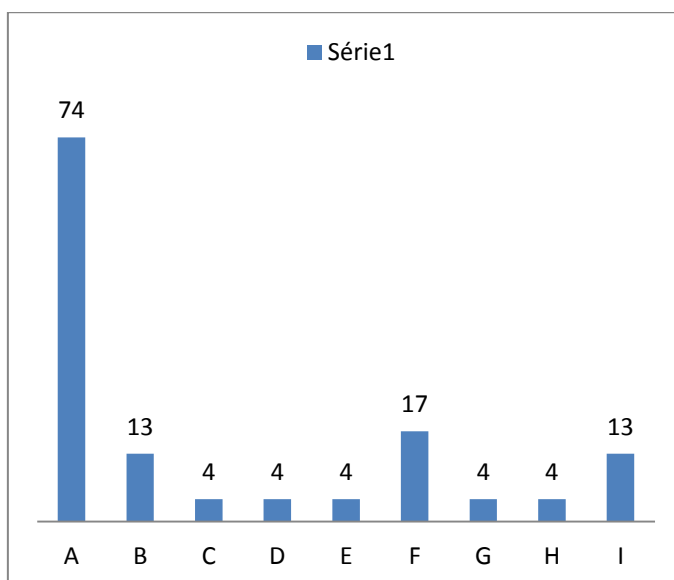


#### 4.2 Desvantagens no uso da didascália (em % de alunos por cada tipo de resposta)



A – Não há;  
 B – Interrompe o texto;  
 C – Baralha o leitor;  
 D – Não responde/ não sabe.

#### 5. Tipos ou géneros de texto (em % de alunos por cada tipo de resposta)



A – Peças de teatro;  
 B – Diálogos;  
 C – Texto declarativo;  
 D – Texto expressivo;  
 E – Texto argumentativo;  
 F – Narrações;  
 G – Texto de cinema;  
 H – Entrevistas;  
 I – Não responde/ não sabe.

## Anexo 6



### CELEBRACIÓN DE LA FANTASÍA

(cuento)

Eduardo Galeano (Uruguay, 1940-2015)

Fue a la entrada del pueblo de Ollantaytambo, cerca de Cuzco. Yo me había despedido de un grupo de turistas y estaba solo, mirando de lejos las ruinas de piedra, cuando un niño del lugar, enclenque, haraposo, se acercó a pedirme que le regalara una lapicera. No podía darle la lapicera que tenía, porque la estaba usando en no sé qué aburridas anotaciones, pero le ofrecí dibujarle un cerdito en la mano.

Súbitamente, se corrió la voz. De buenas a primeras me encontré rodeado de un enjambre de niños que exigían, a grito pelado, que yo les dibujara bichos en sus manitas cuarteadas de mugre y frío, pieles de cuero quemado: había quien quería un cóndor y quien una serpiente, otros preferían loritos o lechuzas y no faltaban los que pedían un fantasma o un dragón.

Y entonces, en medio de aquel alboroto, un desamparadito que no alzaba más de un metro del suelo me mostró un reloj dibujado con tinta negra en su muñeca:

-Me lo mandó un tío mío, que vive en Lima -dijo.

-Y ¿anda bien? -le pregunté.

-Atrasa un poco -reconoció.

*El libro de los abrazos* (1989), Barcelona, RBA, 1995, pág. 22

## Anexo 7



### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### FREI LUÍS DE SOUSA – O ROMEIRO

11.º Ano-Turma: C

Tempo: 2 blocos de 90 minutos (4 aulas)

| Objetivos   | Competências                              | Atividades /Conteúdos   | Recursos   |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactar com a obra dramática de Almeida Garrett;</li> <li>• Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>• Antecipar conteúdos a partir de indícios vários;</li> <li>• Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura;</li> <li>• Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto;</li> <li>• Determinar a intencionalidade comunicativa;</li> <li>• Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação;</li> <li>• Apreender os sentidos dos textos;</li> <li>• Distinguir factos de sentimentos e de opiniões;</li> <li>• Reconhecer a dimensão estética da língua;</li> <li>• Reconhecer a forma como a herança do passado se mantém viva</li> </ul> | <p>➤ Leitura</p>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura silenciosa, oral e expressiva;</li> <li>-Interpretação de texto;</li> <li>-Utilização de várias estratégias de leitura para obter informação: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pré-leitura;</li> <li>-Leitura;</li> <li>-Pós-leitura.</li> </ul> </li> <li>-Clarificação de dúvidas de vocabulário; <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudo: Final do II Ato (entrada do Romeiro) e início do III Ato (até à Cena VI).</li> <li>-O Sebastianismo.</li> </ul> </li> </ul> | <p><b>Texto literário:</b><br/><i>Frei Luís de Sousa</i> – Ato II (Cenas XIII a XV e Ato III (Cenas I a VI)</p> <p>Quadro<br/>Manual</p> |
|   | <p>➤ Conhecimento Explícito da Língua</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Deícticos;</li> <li>-Atos ilocutórios;</li> <li>-Formas de tratamento.</li> </ul>   |  |

|  |                     |   |  |
|--|---------------------|---|--|
| e influencia a sociedade atual nos seus valores e objetivos; <ul style="list-style-type: none"><li>• Refletir sobre o funcionamento da língua;</li><li>• Programar a produção da escrita e da oralidade;</li><li>• Adequar o discurso à situação comunicativa;</li><li>• Utilizar técnicas de pesquisa;</li><li>• Organizar a informação recolhida;</li><li>• Desenvolver a capacidade de utilizar e avaliar informações de modo crítico e autônomo;</li><li>• Aplicar as regras da textualidade;</li><li>• Aplicar regras de tomada de notas.</li></ul> | ➤ Expressão Oral    | -Clarificação de dúvidas de vocabulário;<br>-Produção de textos orais de tipologias várias;<br>-Exercícios de escuta ativa.                                     |  |
|  | ➤ Expressão escrita | -Produção de textos escritos de tipologias várias (enriquecimento de uma cena com diversos tipos de didascálias, Cena VI, Ato III);<br>-Elaboração de sínteses. |  |
| <b>AVALIAÇÃO:</b> Formativa<br><b>Evidências:</b><br>-Observação direta dos alunos;<br>-Produção de textos orais e escritos;<br>-Empenho na realização das tarefas;<br>-Desempenho oral e escrito;<br>-Exercícios orais e escritos para a interpretação de textos diversificados;<br>-Exercícios orais e escritos para desenvolver o Conhecimento Explícito da Língua;<br>-Adequação do comportamento em sala de aula.   |                     |   |  |

## Anexo 8



### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### *FELIZMENTE HÁ LUAR!*

12.º Ano-Turma: A

Tempo: 2 blocos de 90 minutos (4 aulas)

| Objetivos  | Competências     | Atividades /Conteúdos  | Recursos  |
|--|------------------|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Contactar com a obra dramática de Luís de Sttau Monteiro;</li><li>• Mobilizar conhecimentos prévios;</li><li>• Antecipar conteúdos a partir de indícios vários;</li><li>• Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura;</li><li>• Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto;</li><li>• Determinar a intencionalidade comunicativa;</li><li>• Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação;</li><li>• Apreender os sentidos dos textos;</li><li>• Distinguir factos de sentimentos e de opiniões;</li><li>• Reconhecer a dimensão estética da língua;</li><li>• Reconhecer a forma como a herança do passado se mantém viva</li></ul> | <p>➤ Leitura</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura silenciosa, oral e expressiva;</li><li>-Interpretação de texto;</li><li>-Utilização de várias estratégias de leitura para obter informação:<ul style="list-style-type: none"><li>-Pré-leitura;</li><li>-Leitura;</li><li>-Pós-leitura.</li></ul></li><li>-Clarificação de dúvidas de vocabulário;<ul style="list-style-type: none"><li>-Estudo: A execução de Gomes Freire. Cena XII, Ato II;</li><li>-Explicitação da mensagem do autor contida na afirmação de Matilde: “Julguei que isto era o fim e afinal é o princípio”;</li><li>-Justificação da exclamação final e estabelecer a sua relação com o título da obra.</li></ul></li></ul> | <p><b>Texto literário:</b><br/><i>Felizmente há luar!</i> – Ato II (Cenas XII)</p> <p>Quadro<br/>Manual</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>e influencia a sociedade atual nos seus valores e objetivos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o funcionamento da língua;</li> <li>• Programar a produção da escrita e da oralidade;</li> <li>• Adequar o discurso à situação comunicativa;</li> <li>• Utilizar técnicas de pesquisa;</li> <li>• Organizar a informação recolhida;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de utilizar e avaliar informações de modo crítico e autónomo;</li> <li>• Aplicar as regras da textualidade;</li> <li>• Aplicar regras de tomada de notas.</li> </ul> |  |  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecimento Explícito da Língua</li> <li>➤ Expressão Oral</li> </ul> | <p>-Atos ilocutórios;</p> <p>-Clarificação de dúvidas de vocabulário;</p> <p>-Produção de textos orais de tipologias várias;</p> <p>-Exercícios de escuta ativa.</p> |  |

|   |                     |  |  |
|---|---------------------|--|--|
|   | ➤ Expressão escrita | - Transformação do texto correspondente às duas falas finais de Sousa Falcão e de Matilde, acrescentando, retirando e alterando as didascálias presentes no texto;<br>-Elaboração de sínteses. |  |
| <b>AVALIAÇÃO:</b> Formativa<br><b>Evidências:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação direta dos alunos;</li> <li>-Produção de textos orais e escritos;</li> <li>-Empenho na realização das tarefas;</li> <li>-Desempenho oral e escrito;</li> <li>-Exercícios orais e escritos para a interpretação de textos diversificados;</li> <li>-Exercícios orais e escritos para desenvolver o Conhecimento Explícito da Língua;</li> <li>-Adequação do comportamento em sala de aula.</li> </ul> |                     |  |  |

## Anexo 9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, Rio Maior



### Unidad didáctica “Celebración de la Fantasía”

8.º Curso Clase A y 9.º Curso Clase A

Clase I

| Objetivo principal  | Contenidos funcionales   |   | Contenidos gramaticales | Contenido léxico  | Contenidos socio-culturales     | Ortografía y pronuncia  | Actividades  |
|---|--|---|-------------------------|---|---------------------------------|---|--|
| Realización de varias actividades para convertir un cuento en una obra de teatro. | -Dar una opinión;<br><br>-Expresar gustos, sentimientos y proyectos.   | Exponentes Lingüísticos:  |                         | -Didascalias;<br>-Geografía latinoamericana;<br>-Animales;<br>-Seres imaginarios del maravilloso literario.                   | -La literatura latinoamericana; |   | -Interacción oral;<br><br>-Lectura de textos;<br><br>-Escritura de frases; |
|   |  | -Me parece que...<br>-Creo que...<br><br>-Me gusta que...;<br>-No creo que...;<br>-Creo que...;<br>-Es importante que.... |                         |   |                                 |   |  |
| Tiempo:<br>90 minutos   | Contenidos:<br>Tipos de didascalias y sus funciones en un texto dramático.<br>Lectura e interpretación del cuento: «Celebración de la Fantasía» de Eduardo Galeano.<br>Creación de una obra teatral a partir del cuento. |   |                         | Material:<br>- Cuento “Celebración de la Fantasía ”;<br>- Obra de teatro (inicio) <i>Tres perros y un gato</i> .<br>-Pizarra. |                                 | Evaluación:<br>- Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos;<br>-Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula.<br>-Producciones escritas. |  |



## Anexo 10



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, Rio Maior



**Título:** Tres perros y un gato.

**Autor:** Alan Rejón

**Escenografía:** Un callejón, con algunos botes de basura.

**Personajes:**

Perro Dóberman (Voz fuerte y babeando)

Perro Akita (Orgullosa y callada)

Perro Chihuahua (Tembloroso, habla cantadito)

Perro Vagabundo (Perro/gato)

**Chihuahua:** Oigan, oigan, adivinen qué me contaron del vagabundo.

**Dóberman:** No sé, dinos.

**Chihuahua:** ¡El pobre enloqueció y se cree un gato!

**Akita:** ¿Estás seguro? Yo creo que sólo son habladurías de la gente.

**Chihuahua:** Pues seguro, seguro, no pero...

**Dóberman:** (interrumpiendo) Pues vamos a ver, llamémosle.

**Akita:** Si es cierto no hay que burlarse de él, hay que ayudarlo.

**Chihuahua:** Claro, claro.

**Dóberman:** ¡Hey vagabundo, ven!

(Vagabundo los mira y corre hacia ellos.)

**Vagabundo:** ¡Amigos, tiempo sin verlos!

**Akita:** Sí, mucho tiempo, para ser sinceros te hablamos para saber si es cierto algo que han estado diciendo de ti.

**Vagabundo:** ¿Qué cosa?

**Akita:** Pues...

**Blog: Obras de teatro cortas. Disponible en:**  
**[www.obrasteatrocortas.com/2012/02/obra-de-teatro-cortas.html](http://www.obrasteatrocortas.com/2012/02/obra-de-teatro-cortas.html)**